

Universidade de Lisboa
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação



AS POLÍTICAS EDUCATIVAS MUNICIPAIS

ESTUDO EXTENSIVO NOS MUNICÍPIOS DA
COMUNIDADE URBANA DA LEZÍRIA DO TEJO

Elvira Felicidade Ferreira Rodrigues Tristão

Mestrado em Ciências da Educação

Área de Especialização em Administração Educacional

Dissertação Orientada pelo Professor Doutor Natércio Afonso

2009

“Quando as coisas têm, para nós, um significado, temos consciência do que fazemos;
quando não o têm, agimos cega, inconscientemente e de modo não inteligente.”

John Dewey

Ao João Francisco e ao Adriano que fazem os meus dias
mais brilhantes e esta caminhada menos solitária.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é, para mim, uma forma de reconhecer o contributo daqueles que tornaram possível a realização deste estudo onde me estreei na pele de uma investigadora social. Sem esses contributos este estudo não se teria concretizado.

Agradeço, em primeiro lugar, ao Professor Doutor Natércio Afonso que me orientou neste trabalho, ajudando-me a ultrapassar os momentos de impasse e fazendo-me acreditar que seria capaz. A pertinência das suas observações e o seu pragmatismo constituíram um forte incentivo à liberdade de acção e à autonomia que, assim, fui conquistando, e que foram essenciais para a conclusão deste estudo.

Agradeço ao Professor Doutor João Barroso que, para além da forma veemente como transmitiu alguns dos seus saberes, me incentivou a “olhar para trás” e reencontrar-me com o poder local através da investigação.

Agradeço à Professora Doutora Madalena Fontoura e ao Professor Doutor Luís Miguel Carvalho que me fizeram descobrir o gosto pela análise política e organizacional das organizações educativas.

Agradeço também ao Mestre João Pinhal que me inspirou no estudo do poder local na administração da educação.

Agradeço a todos os autarcas da Lezíria do Tejo que me abriram as portas dos seus gabinetes de trabalho e me permitiram levar a cabo este estudo, dispondo do seu precioso tempo para comigo reflectir sobre as suas práticas. Para além da informação que me permitiram recolher, proporcionaram-me agradáveis conversas sobre a educação e o poder local.

Finalmente agradeço à minha família e aos meus amigos com quem partilhei entusiasmos, dificuldades e descobertas, e que me aliviaram de outros esforços para que eu pudesse dedicar-me a este estudo.

ÍNDICE

Resumo	8
Résumé	10
1- INTRODUÇÃO	12
1.1- Pertinência do estudo e problemática	14
1.2- Questão central da pesquisa.....	15
1.3- Os eixos de análise e as questões orientadoras da investigação	16
1.3.1- Os eixos de análise	16
1.3.2- As questões orientadoras da investigação.....	18
1.4- Objecto de estudo	20
1.5- Contexto do estudo	21
1.5.1- Caracterização do território	21
1.5.2- História do associativismo intermunicipal da Lezíria do Tejo	25
1.6- Objectivos do estudo	27
1.7- Desenho metodológico	29
1.7.1- Tipo de investigação	30
1.7.2- Estratégia de investigação	31
1.7.3- Técnicas e instrumentos de recolha, tratamento e apresentação de dados	31
1.7.3.1- O questionário	32
1.7.3.2- A entrevista	33
PARTE I – QUADRO TEÓRICO-CONCEPTUAL E CONTEXTUALIZAÇÃO .36	
CAPÍTULO I – RECONFIGURAÇÃO DO PAPEL DO ESTADO E O PAPEL DO PODER LOCAL NO PROCESSO DE DESCENTRALIZAÇÃO	37
1- Políticas Públicas e Descentralização	37
2- Políticas de Educação	40
3- Políticas municipais e territorialização	42
4- Conceito de Cidade-Região e Inter-Municipalismo	45

CAPÍTULO II – OS MUNICÍPIOS E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO.....47

1- Competências Legais e Intervenção Municipal na Educação	47
1.1- Competências relativas à concepção e ao planeamento do sistema educativo .50	
1.2- Competências relativas à construção e gestão de equipamentos e serviços51	
1.3- Competências relativas ao apoio aos alunos e aos estabelecimentos	51
1.4- A intervenção Municipal na Educação para além das Competências estabelecidas por Lei	52
2- Modalidades de Educação: Educação Formal, Não Formal e Informal	54
3- Conceito de Cidade - Educadora	56

CAPÍTULO III – REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO E LÓGICAS DE ACÇÃO58

1- Conceito de Regulação	58
2- Tipos e Formas de Regulação	59
3- Modalidades de Regulação e Lógicas de Acção	61

**PARTE II – QUADRO OPERACIONAL DE ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO
DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS63**

a) A recolha da informação	63
b)A análise de conteúdo.....	65

**CAPÍTULO IV – OPERACIONALIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS LEGAIS
NA EDUCAÇÃO69**

1- O planeamento e a concepção do sistema educativo	69
2- A construção de Equipamentos e Gestão de Serviços	75
3- Os recursos mobilizados pelos municípios para a intervenção na educação.....	80
3.1- Os Recursos Humanos	80
4- Os transportes escolares	82
5- O Apoio aos alunos e às Famílias na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico	86
6- O apoio aos estabelecimentos	91

CAPÍTULO V – PARA ALÉM DAS COMPETÊNCIAS LEGAIS93

1- As Iniciativas valorizadas pelos Municípios na Intervenção em Educação	93
1.1- As Iniciativas de Apoio à Educação Formal	95
1.2- As Iniciativas de Apoio às Crianças e Famílias no âmbito da Educação Não Formal	98
1.3- As Iniciativas no âmbito da Educação Não Formal destinadas aos adultos	99
1.4- As iniciativas destinadas à comunidade educativa	101
 CAPÍTULO VI – AS FORMAS DE RELACIONAMENTO COM OS AGENTES EDUCATIVOS	103
1- A Coordenação do Conselho Municipal de Educação pela Câmara Municipal....	103
2- A Participação do Município nos Órgãos de Gestão dos Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas	110
3- Os Actores Institucionais Privilegiados no Trabalho de Cooperação	114
4- O Relacionamento com o Ministério da Educação	116
5- O Território à escala Sub-Regional e o papel da Comunidade Urbana da Lezíria do Tejo	118
5.1- Actores, formas de relacionamento e tomadas de decisão	119
5.2- O trabalho da CULT na intervenção municipal na educação	120
5.3- As expectativas dos eleitos locais face ao trabalho da CULT na área da Educação	124
 CAPÍTULO VII – AS REPRESENTAÇÕES DOS ELEITOS LOCAIS	127
1- Os eleitos locais: breve caracterização	127
2- As Representações dos Eleitos Locais Relativamente à Educação	129
3- As representações dos eleitos locais relativamente à intervenção municipal na educação	131
3.1- As justificações para a acção	134
3.2- Os objectivos enunciados	135
4- As representações dos eleitos locais relativamente ao alargamento de competências no âmbito da educação	136
As representações dos eleitos locais relativamente ao conceito de subsidiariedade..	140
 CAPÍTULO VIII – CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
1- Operacionalização das competências legais na educação	144

2- As iniciativas educativas para além das competências legais	147
3- As formas de relacionamento e cooperação	148
4- Os eleitos locais e as suas representações	149
5- As políticas educativas e a territorialização	151
Referências Bibliográficas.....	153
Legislação.....	159
Anexos.....	160
Anexo 1	160
Questionário	161
Matriz do Questionário	174
Grelha de análise do questionário	175
Anexo 2	193
Guião da entrevista	194
Entrevista 1	196
Entrevista 2	207
Entrevista 3	221
Entrevista 4.....	235
Entrevista 5.....	246
Entrevista 6	254
Entrevista 7	270
Entrevista 8.....	284
Entrevista 9	301
Anexo 3.....	317
Grelha de Análise dos questionários e das entrevistas	318
Anexo 4.....	351
Modelo do ofício enviado aos autarcas solicitando colaboração para o estudo.....	352
Modelo de declaração entregue aos autarcas para realização das entrevistas.....	353

RESUMO

Num processo de descentralização das políticas educativas do Estado central para o poder local, queremos saber como se caracterizam as políticas educativas municipais no contexto sub-regional da Lezíria do Tejo. A partir das percepções dos eleitos locais, pretendemos desenvolver quatro eixos de análise em torno das políticas educativas municipais: conhecer e descrever os modos de operacionalização das competências legalmente atribuídas aos municípios no domínio da Educação; identificar as iniciativas que as câmaras municipais têm vindo a desenvolver num quadro de “não competências”; caracterizar as formas de relacionamento entre os municípios e os outros actores com intervenção na regulação da Educação e, finalmente, identificar convergências, regularidades e tendências caracterizadoras das políticas educativas municipais numa unidade territorial sub-regional onde se exerce o inter-municipalismo.

Partindo da génese da reconfiguração do papel do Estado, procuraremos analisar o papel do Poder Local, enquanto pessoa colectiva que, em harmonia com os valores da democracia e dos princípios da descentralização da administração e da subsidiariedade, assume um papel de relevo na administração da Educação. As políticas educativas municipais, enquanto estratégia política dos eleitos locais para o desenvolvimento das populações e do território, desenvolvem-se de forma mais ou menos explícita, em função das representações que os actores têm da natureza dos problemas e da sua solução. Assim, num quadro de multi-regulação da Educação, onde os municípios têm um lugar de charneira entre as diferentes instâncias reguladoras, importa interpretar as lógicas de acção subjacentes à intervenção municipal em matéria de Educação.

A estratégia de investigação seleccionada é um estudo extensivo, através de uma abordagem naturalista de tipo descritivo e interpretativo. O objecto de estudo é o poder local e a problemática são as políticas educativas municipais dos onze municípios da Lezíria do Tejo, perspectivadas a partir das percepções dos eleitos locais com responsabilidades directas na gestão da Educação.

O dispositivo da investigação alicerça-se na realização de nove entrevistas semi-estruturadas, para identificação dos referenciais a partir dos quais os actores percebem os problemas e a acção pública nas políticas educativas; na aplicação de onze questionários, com questões de escolha múltipla e na análise dos mesmos; e na análise documental.

Por último, pretendemos, a partir da interpretação dos dados, identificar tendências e convergências em matéria de políticas municipais de Educação nos municípios da Comunidade Inter-Municipal da Lezíria do Tejo.

Palavras-chave: descentralização; territorialização; municipalização; regulação; governança

RÉSUMÉ

Dans un procédé de décentralisation des politiques éducatives de l'État central pour les collectivités territoriales, nous voulons savoir comment se caractérisent les politiques éducatives des municipalités dans un contexte subrégional des Terrains Bas au Bord du Tage. À partir des perceptions des élus locaux, nous aspirons à développer quatre axes d'analyse autour des politiques éducatives municipales : comprendre et décrire les procédures employées pour opérer les compétences attribuées par la Loi aux municipalités dans le domaine de l'éducation ; identifier les initiatives que les conseils municipaux ont développées dans un cadre de « non compétences » ; caractériser les formes de rapport entre les municipalités et les autres acteurs qui interviennent dans la régulation de l'éducation, et, enfin, identifier des convergences, des régularités et des tendances caractérisant les politiques éducatives municipales dans un certain territoire subrégional où il y a des rapports inter-municipaux.

Partant de l'origine de la reconfiguration du rôle de l'État, nous cherchons d'analyser le rôle du pouvoir local, collectivité que, en harmonie avec les valeurs de la démocratie et les principes de la décentralisation administrative et de la subsidiarité, est mise en relief dans l'administration de l'éducation. Les politiques éducatives municipales, en tant que stratégie politique des élus locaux visant le développement des populations et du territoire, sont mises en place de façon plus au moins explicite, en fonction des représentations des acteurs sur la nature des problèmes et de leurs solutions. Par conséquent, dans un cadre de multi-régulation de l'éducation, où les municipalités ont une place de charnière entre les différentes instances régulatrices, il faut interpréter les logiques d'action sous-jacentes à l'intervention municipale dans le domaine de l'éducation.

La stratégie de recherche choisie est une étude extensive, à travers une approche naturaliste du type descriptif et interprétatif. L'objet d'étude est le pouvoir local et la problématique ce sont les politiques éducatives municipales des onze municipalités des Terrains Bas au Bord du Tage, envisagées à partir des perceptions des conseillers municipaux ayant des responsabilités politiques directes dans l'administration de l'éducation.

Le dispositif de la recherche est fondé sur la construction et l'application de questionnaires et d'interviews demi-structurés à fin d'identifier les référents à partir

desquels les acteurs envisagent les problèmes et l'action publique dans les politiques éducatives.

Nous aspirons aussi à identifier des tendances et des convergences dans le domaine de l'administration de l'éducation municipale chez les onze communes appartenant à la Communauté Inter-municipale des Terrains Bas du Bord du Tage.

Mots-clés: décentralisation; territorialisation; municipalisation; régulation ; gouvernance

1– INTRODUÇÃO

No âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização de Administração Educacional, pretendemos desenvolver um trabalho de investigação que aborde a problemática das Políticas Educativas Municipais. A construção do objecto de estudo neste projecto de investigação procura ser feita com base “num olhar teórico particular e enformado por um corpo articulado de teorias e de conceitos, isto é, por uma problemática” (Ferreira, Fernando Ilídio, 2005: 28). Adianta-se, assim, que o objecto de estudo é o poder local com enfoque numa “abordagem a partir de experiências individualmente desenvolvidas pelos municípios na sua relação com o poder central ou com a escola” (Ramos, C.C. e Ambrósio, T., 2002). Não obstante a singularidade do olhar, pretendemos caracterizar as Políticas Educativas Municipais na sub-região da Lezíria do Tejo a partir das percepções do colectivo dos seus responsáveis políticos – Presidentes de Câmara ou Vereadores com competências delegadas na área da Educação.

Num contexto de descentralização política e administrativa que, a par com outras dinâmicas, contribui para a reconfiguração do papel do Estado, o Município assume uma centralidade de relevo, quer pela “capacidade de afirmação” (Fernandes, A.S., 2005) da sua identidade, quer pela sua “relevância” (idem) no papel que assume em matéria de regulação da Educação, na dimensão *meso* e na interconexão desta com as restantes dimensões. Neste lento processo de descentralização, que não tem sido linear, o “localismo” – modalidade de descentralização proposta por Ferran Ferrer (1994)– tem tido, no contexto nacional português, um papel preponderante. Atente-se, por exemplo, ao facto de as unidades territoriais sub-regionais, a partir de 2003 – as comunidades urbanas – resultarem das suas antecessoras associações de municípios e, em 2007, voltarem a ser designadas enquanto Comunidades Intermunicipais, de acordo com um regime jurídico que, revogando as comunidades urbanas, reforça o conceito de intermunicipalidade. Estas, por sua vez, terão tido origem nas características endógenas do território geográfico partilhado, e nas interdependências decorrentes da actividade humana. Daqui poderemos inferir que a uma unidade territorial de base concelhia com identidade própria se sobrepõe um território composto por um conjunto de concelhos que, por sua vez, também terá – no seu conjunto – uma identidade própria.

Tendo em conta este enquadramento político, interessa-nos, pois, a caracterização das políticas educativas municipais na Lezíria do Tejo. Esta tentativa de cruzamento de um olhar a partir do local com a perspectiva do sub-regional decorre da constatação de que, neste processo não linear de descentralização, surgiram novos actores e novas redes de governança, que, como é o caso da comunidade urbana, ou intermunicipal, põe em negociação o local e o sub-regional, ora com o nacional ora com o supra-nacional – a União Europeia. Nesta interdependência multidimensional entre actores políticos, julgamos poder existir uma “realidade sociológica” (Baptista-Machado, 1982) supra-municipal que resultará de uma diversidade de identidades locais em interacção entre si e destas com outros níveis de governança.

A abordagem ao local pela voz dos seus actores políticos tem em conta “o local como um universo compósito, onde se entretecem lógicas de acção e justificação diversas e se cruzam influências dos processos de globalização e das políticas do Estado” (Ferreira, F.I., 2005: 29). Assim, ao procurarmos interpretar a acção pública a partir das representações dos seus actores, procuramos ao mesmo tempo identificar regularidades num conjunto territorial mais alargado. No entanto, e porque este estudo é de natureza descritiva e interpretativa, também nos importam as singularidades dos olhares dos diversos actores sobre os quais nos debruçamos – os eleitos locais responsáveis pelas políticas educativas municipais.

Neste projecto de investigação tentaremos fazer uma abordagem no quadro de referência teórica da regulação social, procurando, a partir da voz dos actores, pôr em evidência as políticas em matéria de Educação que caracterizam uma “realidade sociológica” territorialmente delimitada. Para justificar o enfoque nos actores para uma caracterização das políticas públicas citamos Friedberg:

“A análise das organizações e da acção organizada não pode, assim, eliminar os actores. Os espaços de acção compõem-se de actores que pensam, mesmo que não tenham todos os dados; que têm intenções, mesmo que não atinjam sempre, longe disso, os seus fins; que são capazes de escolher, mesmo que seja intuitivamente; e que podem ajustar-se inteligentemente a uma situação, ou pelo menos à cognição (percepção) que dela têm e desenvolver a sua acção em consequência.” (Friedberg, Erhard, 1995, p. 199 – 200)

Esta perspectiva “decorre da constatação de uma deslocação da regulação centralizada para uma regulação multipolar, marcada pela desmultiplicação e pelo policentrismo dos níveis de acção com fortes interdependências entre os numerosos e diferenciados

actores” (Comaille, Jacques, 2006: 418). Interessa-nos, pois, compreender que significados dão os actores à acção pública, “o modo como se apropriam das regras e como as transformam” (Barroso, João 2005).

1.1- Pertinência do estudo e problemática

A escolha deste estudo foi determinada pela biografia pessoal da investigadora principiante na medida em que esta tinha abandonado há muito pouco tempo o papel de eleita local com responsabilidades na área da educação num dos municípios da Lezíria do Tejo. Para esse desempenho contribuíram factores biográficos entre os quais anteriores experiências de política local e de gestão escolar. Esse saber adquirido empiricamente passou a ser questionado por uma atitude interpretativa sobre o papel do município na provisão da educação, quer à luz dos quadros normativos, quer à luz de referenciais de natureza sociológica e política. Esse questionamento era também, por vezes, caracterizado por uma necessidade de comparação da intervenção local com um contexto supra-municipal. A escolha desse contexto supra-municipal, caracterizado pelo associativismo dos municípios, deveu-se a factores também vivenciados pela investigadora, designadamente o facto de a Comunidade Urbana da Lezíria do Tejo ter encetado a coordenação da elaboração das cartas educativas desta NUT III.

Não obstante as inquietações próprias de quem vivencia experiências concretas, neste caso o abandono das funções de eleita local permitiu questionar a realidade com um “olhar eventualmente mais revelador porque menos contaminado com os pressupostos da cultura organizacional ou profissional específica do referido contexto” (Afonso, N. 2005: 49).

Para além do ponto de vista do investigador, a escolha de um estudo obedece também a critérios de actualidade. A centralidade dos municípios nas dinâmicas de descentralização política e administrativa e a sua interdependência com outros actores a uma escala supra-municipal levou-nos à escolha do objecto deste estudo.

A problemática deste trabalho são as políticas educativas municipais levadas a cabo por onze municípios da Lezíria do Tejo num contexto de reconfiguração do papel do Estado que, ora assume a descentralização e a municipalização da Educação, devolvendo para o território local (concelhio) os poderes de decisão, ora promove a criação de redes de

governação ao nível da sub-região, nomeadamente no que diz respeito ao planeamento e ao incremento de práticas concertadas e de parcerias público-privadas.

1.2- Questão central da pesquisa

O nosso problema de partida será:

- Como se caracterizam as políticas educativas municipais na sub-região da Lezíria do Tejo, a partir das percepções dos seus actores?

A tentativa de resposta a esta questão passa por tentar descrever aquilo que é valorizado pelos actores políticos na intervenção educativa municipal. Considerando a tradição político-administrativa portuguesa, assente no centralismo, que trata com ambiguidade o estatuto dos municípios – ora os considera um poder local que não depende hierarquicamente da administração central, ora os trata como um serviço periférico do Estado -, pretendemos saber como os eleitos locais com responsabilidades na educação interpretam a sua função.

Pretendemos, respondendo a esta questão, descrever as práticas dos municípios no que respeita à intervenção municipal na educação, tendo como referências, por um lado, a destriça entre o que são as competências determinadas pelo enquadramento legal e as iniciativas que vão para além do estipulado por lei, e, por outro lado, entre o que se restringe à educação formal, dita escolar, e o que vai para além da escola.

Tendo como ponto de partida, e como fonte, os actores políticos, interessa-nos também descrever e interpretar as representações que estes têm da educação e da sua intervenção enquanto responsáveis e representantes do poder local.

A escolha de um território supra-municipal concreto tem como objectivo compreender em que medida as perspectivas dos actores divergem ou convergem e, simultaneamente, apreender o tipo de relações que se estabelecem entre estes actores tendo por cenário as práticas de inter-municipalismo no que concerne à acção pública na educação.

Em suma, interessa-nos compreender o que fazem os actores políticos e que sentidos dão à sua intervenção na educação. Neste sentido, interessa-nos, através do método qualitativo, “melhor compreender o comportamento e a experiência humanos” (Bogdan, R. & Bilken, S., 1994: 70) e “compreender o processo mediante o qual as pessoas

constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados” (Bogdan, R. & Bilken, S., *ibidem*).

Ao delimitarmos o nosso estudo ao contexto da Lezíria do Tejo, não nos interessa gerar generalizações extensíveis ao território nacional português, no entanto, julgamos que outros contextos e outros sujeitos podem ser generalizados aos dados recolhidos. Dito de outra forma, tendo em consideração a influência da tradição político-administrativa portuguesa no que respeita à administração da educação, pensamos que a observação dos dados recolhidos por este estudo poderão propor uma perspectiva sobre a forma como o poder local encara a educação e as políticas de territorialização na educação.

1.3- Os eixos de análise e as questões orientadoras da investigação

1.3.1- Os eixos de análise

Para começar, gostaríamos de salientar a pluralidade de sentidos do termo Educação enquanto acção humana organizada, que se concretiza através de três modalidades distintas: a educação formal, a educação não formal e a educação informal. Em todas elas se reflecte, directa ou indirectamente, a acção municipal, uma vez que o espaço urbano – objecto de intervenção do poder local - assume simultaneamente três dimensões. De acordo com Jaume Trilla (1993), o poder local assume-se como meio educativo envolvente, agente educativo e conteúdo educativo. Neste sentido, o local não é apenas um lugar, mas assume um “sentido sociológico de uma cultura ou um modo de estar” (Fernandes, A.S., 2005: 197 – 198). Como diz Fernando Ilídio Ferreira na sua tese de doutoramento, “Postula-se, neste sentido, que o estudo do local em Educação implica o reconhecimento de que o local não é apenas o lugar e que a educação não é apenas a escola.” (Ferreira, F.I., 2005: 20).

Não obstante termos consciência de que o processo de descentralização, consubstanciado na transferência de competências para as autarquias, se caracteriza pelo seu prolongamento no tempo, numa dinâmica de avanços e impasses, partimos da perspectiva de João Pinhal (2006) que categoriza as competências das autarquias em três grandes áreas: competências relativas à concepção e ao planeamento do sistema educativo; competências relativas à construção e gestão de equipamentos e serviços e

competências relativas ao apoio aos alunos e aos estabelecimentos. Colocando o enfoque, não no quadro normativo, mas na intervenção municipal, António Sousa Fernandes (2005) divide esta em quatro categorias: as tarefas educacionais estabelecidas por lei; as actividades autorizadas por lei; as actividades e apoios educativos de iniciativa dos municípios e as actividades de mediação política.

Conjugando estas duas perspectivas, esboçamos três eixos de análise para este projecto de investigação. Assim, num primeiro eixo de análise, é nossa intenção descrever de que forma o poder local operacionaliza as competências que lhe estão atribuídas e quais as políticas que desenvolve na área das “não competências”. Neste eixo de análise torna-se necessária a criação de duas subcategorias de análise – uma subcategoria tendo em conta a natureza das competências – seguindo a categorização de João Pinhal (2005) - concepção e planeamento do sistema educativo, construção e gestão de equipamentos e serviços e apoio aos alunos e aos estabelecimentos. A outra subcategoria a criar diz respeito à natureza das iniciativas do âmbito das “não competências”. Procuraremos, assim, identificar as iniciativas que as Câmaras Municipais têm vindo a desenvolver no âmbito educativo para além do estipulado legalmente, e que se concretizam nas três modalidades de Educação: Educação Formal, Educação não Formal e Educação Informal.

De acordo com Pinhal (ibidem), é traçada uma distinção entre as competências das autarquias e as “não competências”. No segundo caso, o autor refere-se às políticas municipais que, visando combater as desigualdades e resolver os problemas locais, promovem o desenvolvimento de um conjunto de intervenções junto da comunidade educativa para além do que está estipulado legalmente e, muitas vezes, indo para além da Educação formal. Também António Sousa Fernandes (2005) estabelece essa distinção partindo do mesmo pressuposto - o de que a autonomia municipal permite levar a cabo acções de desenvolvimento sociocultural da população, quer por iniciativa própria, quer motivadas por pressões e solicitações. Em grande parte dos casos essas pressões e solicitações não têm como protagonistas as escolas e situam-se na esfera do não formal e do informal.

Num segundo eixo de análise, procuraremos conhecer de que forma as Câmaras Municipais se relacionam com os restantes agentes educativos para o desenvolvimento das suas competências em matéria de educação. Numa perspectiva teórica assente no policentrismo, no que respeita à regulação da Educação, interessa-nos descrever os processos de decisão dos municípios em interacção com outras instâncias reguladoras.

Neste eixo interessa-nos particularmente olhar para o fenómeno da regulação e descrever os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a acção dos actores e descrever os modos como esses mesmos actores se apropriam delas (das regras) e as transformam. Estamos a referir-nos concretamente à forma como cada câmara municipal organiza e dinamiza os fóruns por si criados à luz do quadro normativo, designadamente aos Conselhos Municipais de Educação.

Num terceiro eixo de análise pretendemos interpretar as representações dos responsáveis políticos sobre o papel das autarquias nas políticas educativas. Neste ponto exploraremos as representações dos actores locais sobre o que é educação e sobre o relevo que estes atribuem à Educação no contexto das intervenções do poder local. Também aqui pretendemos compreender até que ponto os decisores locais estão abertos ou não ao alargamento da intervenção das autarquias e que razões invocam para o seu ponto de vista. Relativamente às políticas educativas desenvolvidas pretendemos saber quais as que valorizam e que objectivos privilegiam.

Por último, procuraremos, a partir da caracterização individual de cada uma das câmaras municipais do território, identificar convergências, regularidades e tendências que sejam caracterizadoras das políticas municipais, numa unidade territorial que se situa entre o local e o regional, adoptando para este efeito o conceito de Mc Neill e Tewdr-Jones de “cidade-região” (2006). Neste ponto – que hesitamos em considerar eixo de análise por se tratar mais concretamente de uma leitura colectiva dos eixos explorados unitariamente – pretendemos lançar um olhar sobre a realidade supra-municipal e caracterizá-la enquanto unidade territorial no que respeita à concretização de políticas educativas.

1.3.2- As questões orientadoras da investigação

1- Num primeiro eixo de análise pretendemos descrever a forma como se operacionalizam as competências atribuídas.

- Como operacionalizam as câmaras municipais as suas competências em matéria de planeamento, gestão de recursos e gestão de serviços de apoio aos alunos e escolas?

- Que recursos mobilizam para as políticas desenvolvidas?
- Que iniciativas privilegiam em matéria educativa?

- Quais são os destinatários visados pelas suas intervenções?

2- Num segundo eixo de análise pretendemos caracterizar as formas de relacionamento e cooperação entre a Câmara Municipal e os outros actores intervenientes nas políticas educativas.

- Como se caracterizam as relações que estabelecem com os diferentes actores em matéria de regulação da Educação – escolas, administração regional, administração central, municípios da mesma sub-região?

- Ao nível micro, como avaliam a sua participação nos órgãos de gestão das escolas e agrupamentos de escolas?
- Que actores privilegiam para o trabalho cooperativo entre o município e as escolas?
- Que canais de comunicação são utilizados para a manutenção do relacionamento com as escolas?
- Ao nível concelhio, que estratégias são utilizadas para a coordenação e mobilização da comunidade para a intervenção educativa?
- Como se caracteriza a actividade do Conselho Municipal de Educação coordenada pelo município?
- Como encaram o trabalho desenvolvido no seio da Comunidade Urbana em matéria educativa?
- Que actores interagem, no seio da Comunidade Urbana, em matéria de política educativa?
- Que áreas de intervenção na Educação são objecto de coordenação por parte da comunidade urbana?
- Em que circunstâncias se relacionam com a Direcção Regional da Educação e de Lisboa e Vale do Tejo?
- E com o Ministério da Educação?

3-Num terceiro eixo de análise – o das representações dos actores sobre políticas educativas municipais -, pretendemos saber:

- Como encaram os actores (responsáveis políticos ao nível do município) as competências atribuídas aos municípios em matéria educativa?

- Trata-se de uma prioridade importante, uma tarefa subsidiária ou um encargo imposto? (de acordo com Fernandes, António Sousa (2005))
- São defensores do alargamento dessas competências, rejeitam-nas ou vêem-nas com reservas?

- Que sentido atribuem às políticas desenvolvidas nos seus territórios?

- Que resultados esperam vir a alcançar através da política educativa desenvolvida nos seus concelhos?

1.4- Objecto de estudo

Num contexto de descentralização político-administrativa por via do municipalismo, pretendemos analisar o poder local na regulação da Educação.

Perante as dificuldades de um sistema educativo centralizado e do fechamento da instituição escolar face ao meio envolvente, o Estado, até aí Educador, procurou encontrar uma resposta educativa a estes problemas a partir do local, reforçando as ligações entre os actores locais e conferindo centralidade ao município e à cidade, assumindo esta última numa perspectiva sociológica de cultura urbana ou de urbanização crescente.

A forma como os municípios se têm envolvido na administração da educação tem revelado, por parte dos seus representantes eleitos, percepções diferenciadas da missão educativa. Num processo lento, nem sempre coerente e pacífico, os municípios têm assumido um conjunto cada vez mais alargado de competências na área da educação, ora por iniciativa própria, ora por pressão das comunidades ou do Estado.

Neste sentido, o objecto de estudo é o poder local e as formas e sentidos que os autarcas dão à sua intervenção enquanto agentes participantes no processo de regulação da educação, juntamente com a escola e com o Ministério da Educação e restantes instituições dos seus territórios com interesses na educação.

1.5- Contexto do Estudo

1.5.1- Caracterização do território

A Lezíria do Tejo é uma região estatística portuguesa, parte da região do Alentejo e do distrito de Santarém, incluindo também um município do distrito de Lisboa (a Azambuja). Limita a norte com o Pinhal Litoral e com o Médio Tejo, a leste com o Alto Alentejo, a sul com o Alentejo Central e com a Península de Setúbal e a oeste com a Grande Lisboa e com o Oeste.



Compõem este território os municípios de Azambuja, Cartaxo, Santarém, Rio Maior e Golegã, a norte do rio Tejo, e a sul, os municípios de Almeirim, Alpiarça, Chamusca Coruche, Salvaterra de Magos e Benavente. O total de freguesias (unidade administrativa menor) da Lezíria do Tejo é de 91, verificando-se uma média de oito freguesias por concelho. As sedes concelhias de maior importância são Santarém (capital de distrito) e as cidades de Almeirim, Cartaxo e Rio Maior.

Situada no centro estratégico de Portugal, e contígua à área metropolitana de Lisboa, a oeste, esta sub-região usufrui de boas acessibilidades rodoviárias e ferroviárias.

No que respeita às características naturais do território, a Lezíria do Tejo compreende a baixa aluvionar do rio Tejo, cujos solos tem grande fertilidade e aptidão para a agricultura, sobretudo de regadio, tendo as explorações agrícolas uma dimensão económica elevada. Destacam-se nesta sub-região a indústria agro-alimentar, as actividades agro-industriais e a pecuária.

Relativamente aos indicadores económicos e de emprego, a Lezíria do Tejo apresenta valores médios nacionais, ultrapassando por vezes esses valores médios, designadamente em 2003 quando ultrapassou a média nacional do PIB *per capita*. O sector primário – silvicultura, agricultura, caça, aquicultura e pesca – emprega 16% da população, contra 29% que se encontra empregada no sector da indústria e construção; é o sector terciário o que emprega um maior número de indivíduos, com 55% da população.

No que concerne à demografia, trata-se de um território com 240 832¹ habitantes, de acordo com os resultados definitivos do último recenseamento do Instituto Nacional de Estatística, datado de 2001. Este território tem a seguinte distribuição, por concelho, no que se refere à extensão e população recenseada:

Concelho	Área	Habitantes
Almeirim	221,1 Km2	21 957
Alpiarça	95,4 Km2	8 024
Azambuja	262,7 Km2	20 837
Benavente	521,5 Km2	23 257
Cartaxo	158,2 Km2	23 389
Chamusca	746 Km2	11 492
Coruche	1 115,7 Km2	21 332
Golegã	76,6 Km2	5 710
Rio Maior	272,8 Km2	21 110
Salvaterra de Magos	243,9 Km2	20 161
Santarém	560,3 Km2	63 563
11 Municípios	4 274, 2 Km2	240 832

Podemos, de acordo com estes dados, concluir que se trata de um conjunto bastante heterogéneo no que respeita às áreas geográficas e à densidade demográfica de cada concelho, variando esta última entre 776,5 e 3, 5 habitantes por quilómetro quadrado. Assim, a diversidade territorial, no que respeita à população residente, caracteriza-se por áreas rurais, despovoadas e regressivas, e por áreas urbano-rurais, razoavelmente povoadas, de densidade e dinâmicas moderadas. Nos últimos 25 anos, a população da Lezíria do Tejo conheceu um ligeiro acréscimo. Contudo, essa variação está longe de ser uniforme na região. O concelho de Benavente apresentou um ritmo de crescimento populacional bastante significativo, parecendo traduzir uma crescente integração no território da área Metropolitana de Lisboa. Também outros municípios da área ocidental e sul (Salvaterra de Magos, Azambuja e Cartaxo) apresentam variações populacionais positivas. Pelo contrário, os concelhos do interior e norte da sub-região têm vindo a apresentar decréscimos populacionais, designadamente os concelhos de Coruche, Chamusca e Golegã.

¹ <http://www.cimlt.eu/cult/Regiao/IndicadoresEstatisticos/leziria.htm> - Todos os dados estatísticos apresentados relativamente à sub-região e concelhos que a compõem foram recolhidos nesta fonte.

Quanto aos níveis de escolaridade atingidos, encontra-se assim distribuída a população da Lezíria do Tejo, de acordo com os resultados definitivos do último recenseamento do Instituto Nacional de Estatística, datado de 2001.

Concelho	Analfabetos*	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ensino Secundário	Ensino Médio	Ensino Superior
Almeirim	2 927	8 289	2 435	2 033	3 116	102	1 784
Alpiarça	1 172	3 252	772	811	1 021	32	556
Azambuja	2 397	8 044	2 315	2 339	3 285	85	1 337
Benavente	2 105	7 878	2 993	2 797	4 072	104	1 631
Cartaxo	1 950	8 410	2 527	2 497	4 533	168	1 963
Chamusca	1 687	5 105	1 482	1 130	1 090	37	519
Coruche	4 385	8 104	2 184	1 807	2 511	67	1 168
Golegã	701	2 143	667	618	841	27	416
Rio Maior	2 018	8 318	2 704	2 247	3 015	85	1 460
Salvaterra de Magos	3 310	6 984	2 583	2 055	2 816	86	1 067
Santarém	5 693	22 126	6 901	6 709	10 550	504	7 665

*Com 10 ou mais anos

Tendo por referência o universo da população residente por concelho, em 2001, verificavam-se, então, as seguintes taxas de escolarização:

Concelho	Analfabetos*	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ensino Secundário	Ensino Médio	Ensino Superior
Almeirim	13,3%	37,8%	11%	9,3%	14,2%	0,5%	8,1%
Alpiarça	14,6%	40,5%	9,6%	10,1%	12,7%	0,4%	6,9%
Azambuja	15,5%	38,6%	11,1%	11,2%	15,8%	0,4%	6,4%
Benavente	9%	33,9%	12,9%	12%	17,5%	0,4%	7%
Cartaxo	8,3%	36%	10,8%	10,7%	19,4%	0,7%	8,4%
Chamusca	14,7%	44,4%	12,9%	9,8%	9,5%	0,3%	4,5%
Coruche	20,6%	38%	10,2%	8,5%	11,8%	0,3%	5,5%
Golegã	12,3%	37,5%	11,7%	10,8%	14,7%	0,5%	7,3%
Rio Maior	9,6%	39,4%	12,8%	10,6%	12,3%	0,4%	6,9%
Salvaterra de Magos	16,4%	34,6%	12,8%	10,2%	14%	0,4%	5,3%
Santarém	9%	34,8%	10,9%	10,6%	16,6%	0,8%	12%

Quanto aos valores médios da sub-região, no que concerne ao nível de ensino adquirido pela população residente, que abaixo apresentamos, podemos inferir que os desvios, por concelho, de um modo geral, não são significativos.

Lezíria do Tejo 240 832 habitantes	Analfabetos*	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ensino Secundário	Ensino Médio	Ensino Superior
	28 345	88 653	27 563	25 043	36 850	1297	19 566
	11,8%	36,8%	11,4%	10,4%	15,3%	0,5%	8,1%

No que respeita ao parque escolar, de acordo com elementos recolhidos junto da Equipa de Apoio às Escolas da Lezíria do Tejo, este território dispõe de um total 307 escolas, das quais 280 são públicas e 27 são escolas da rede particular e cooperativa. Estas últimas englobam estabelecimentos de educação pré-escolar, do ensino básico, escolas profissionais, conservatórios de música e estabelecimentos dedicados à população com necessidades educativas especiais de carácter permanente e elevado grau de dependência. Encontram-se em todos os concelhos, excepto em Alpiarça e Chamusca. A distribuição de estabelecimentos de educação e ensino públicos, por concelho e por nível de ensino, é a que abaixo se apresenta.

Concelho	Agrupamento	EB1	EB1/JI	EB2.3	EB2.3/S	EBI	ES	ES/3	J1
Almeirim	2	8	----	2	----	----	----	1	10
Alpiarça	1	2	1	----	1	----	----	----	3
Azambuja	3	13	----	1	----	2	----	1	3
Benavente	3	10	----	2	1	----	1	----	10
Cartaxo	2	13	1	2	----	----	----	1	5
Chamusca	1	7	1	----	1	----	----	----	8
Coruche	1	14	----	1	----	----	----	1	10
Golegã	1	2	----	----	1	----	----	----	2
R. Maior	2	18	2	----	----	2	----	1	21
Salvaterra	2	9	----	2	----	----	----	1	4
Santarém	5	33	17	5	----	----	----	2	20
Total	23	129	22	15	4	4	1	8	96

Existem ainda 5 escolas profissionais, a saber, a Escola Profissional de Rio Maior, a Escola Profissional de Salvaterra de Magos, a Escola Profissional de Coruche; a Escola Profissional do Ribatejo e a Escola Profissional do Vale do Tejo, ambas no concelho de Santarém.

O Ensino Superior está representado pelo Instituto Politécnico de Santarém que abrange as seguintes instituições: Escola Superior de Educação, Escola Superior de Gestão e de Tecnologias, a Escola Superior de Saúde, a Escola Superior Agrária e a Escola Superior de Desporto em Rio Maior.

1.5.2- A História do associativismo intermunicipal da Lezíria do Tejo

A história do associativismo inter-municipal da Lezíria do Tejo iniciou-se em Abril de 1986, por sugestão da Câmara Municipal de Benavente, tendo sido iniciados os contactos para a formação de uma Associação de Municípios abrangendo a área geográfica da Lezíria do Tejo. Nessa altura, os fundadores da Associação de Municípios da Lezíria do Tejo compreenderam que “os municípios não são *ilhas* nas quais, o poder é pertença das populações, possa ser exercido de forma isolada, isto é, com dispensa de relações de complementaridade e intermunicipalidade.”.² O objecto da associação era promover estudos, elaborar e gerir projectos e planos comuns nos domínios da cultura, da educação, da informação, saúde, segurança social, urbanismo, defesa do meio ambiente e das infra-estruturas com vista ao desenvolvimento económico, social e cultural das populações da sub-região da Lezíria do Tejo. A Associação de Municípios da Lezíria do Tejo (AMLT) foi constituída em Janeiro de 1987 e dela faziam parte os Municípios de Almeirim, Alpiarça, Azambuja, Cartaxo, Chamusca, Coruche, Golegã, Rio Maior, Salvaterra de Magos, Santarém e vila Franca de Xira. Hoje em dia fazem parte desta associação 11 municípios, tendo Vila Franca de Xira passado para a Área Metropolitana de Lisboa.

Em 2003, a AMLT optou por criar a CULT, no âmbito da Lei nº 11/2003 de 13 de Maio, que estabelece o regime de criação, o quadro de atribuições e competências das Comunidades Intermunicipais de direito público e o funcionamento dos seus órgãos, conjugada com a Lei nº 10/2003 de 13 de Maio, que estabelece o regime de criação das áreas metropolitanas.

Com a publicação da Lei nº 45/2008 de 27 de Agosto, que estabelece o regime jurídico do associativismo municipal, são revogados o decreto-lei nº 10/2003 e o decreto-lei

² Depoimento de António José Ganhão, Presidente da Câmara Municipal de Benavente e fundador da AMLT, por ocasião das comemorações dos 20 anos da associação, na publicação “20 anos de associativismo municipal na Lezíria do Tejo”, 2007, Torres, António (coord.), Imagens & Letras Ed.

11/2003, ambos de 13 de Maio. À luz deste regime jurídico, que determina que os municípios só possam fazer parte de uma associação municipal de fins múltiplos, mas que se possam constituir em associações de fins específicos com fins diversos, são publicados em Diário da República os estatutos da Comunidade Intermunicipal da Lezíria do Tejo a 29 de Outubro de 2008.

Em resumo, o mesmo conjunto de municípios (após a saída de Vila Franca de Xira) constitui-se Associação de Municípios da Lezíria do Tejo (AMLT) de 1987 até 2003. Após esta data, ajustando-se ao novo enquadramento legal passa a constituir-se enquanto Comunidade Urbana da Lezíria do Tejo (CULT) para, em 2008, com o novo regime jurídico do associativismo municipal se constituir em Comunidade Intermunicipal da Lezíria do Tejo (CIMLT).

Desde 1994, a AMLT, a CULT e a CIMLT dedicam-se sobretudo à gestão de recursos financeiros do FEDER (Fundo Europeu de Desenvolvimento Estrutural Regional) afectos a programas operacionais regionais, desempenhando aí um papel relevante. Uma avaliação intercalar do Quadro Comunitário III salientou como vantagens da contratualização com Associações de Municípios as seguintes: produção de reflexão estratégica territorial por parte dos eleitos locais; concertação de investimentos municipais e inter-municipais entre autarquias locais; os ganhos de eficiência; o robustecimento institucional das entidades supra-municipais que contratualizam, bem como a institucionalização das relações entre as autarquias locais; a forte taxa de absorção dos recursos comunitários e o bom nível de preparação dos projectos candidatos a financiamento.

No que respeita às atribuições das comunidades urbanas, a Lei nº 11/2003 de 13 de Maio estipulava a “coordenação das actuações, sem prejuízo das competências atribuídas por lei a outras entidades, entre os municípios e os serviços da administração central” (alínea c), número 1, artigo 5º) em áreas diversas entre as quais é referida a Educação. Para além desta competência, é referida a “articulação de investimentos”, o “planeamento e gestão estratégica, económica e social” e a “gestão territorial”. Com o novo enquadramento jurídico, os estatutos da CIMLT prevêm “assegurar a articulação das actuações entre os Municípios e os serviços da Administração Central” em áreas onde é referida a “rede educativa e de formação profissional”. Os estatutos prevêm ainda, entre outras atribuições, “exercer as atribuições transferidas pela Administração Central e o exercício em comum pelos Municípios que a integram”. Nas vésperas da publicação do novo regime jurídico do associativismo municipal, o depoimento do

administrador executivo da então CULT, António Torres, traduzia as expectativas de quem trabalha com os municípios no âmbito de uma escala supra-municipal³:

“Novos tempos se avizinham para a Lezíria do Tejo. Espera-se que estes tragam boas novas, no que toca à descentralização. No passado, com a criação das Comunidades Urbanas, julgava-se que a Lei 10/2003, de 13 de Maio, iria trazer a tão almejada descentralização, da Administração Central para as Comunidades urbanas. No entanto, na prática, o que aconteceu foi um movimento “de baixo para cima”, ou seja, uma delegação de competências das Autarquias para as Comunidades Urbanas. É, assim, fundamental que a nova lei das Associações de Municípios (que está para breve) ponha em prática, de forma efectiva e que proceda de facto à transferência de competências da Administração Central para as Associações de Municípios.”

O tempo e as práticas dos actores políticos dirão se o desejo deste actor se concretizará ou se continuaremos a assistir a um movimento “de baixo para cima” no que respeita à delegação de competências nas Associações Intermunicipais. Para já, o que podemos afirmar é que, com o novo regime jurídico, se reforça o papel do municipalismo, mais não seja no que respeita à nova designação que substitui o conceito de “comunidade urbana” por “comunidade intermunicipal”.

1.6- Objectivos do estudo

➤ Os eleitos locais

Quem são os eleitos locais responsáveis políticos pela intervenção educativa municipal nos concelhos da Lezíria do Tejo?

Há uma prevalência de edis oriundos da docência?

Detinham um vínculo profissional ligado à administração pública, ou provêm de outros sectores profissionais?

➤ A operacionalização das competências

As competências são operacionalizadas tendo em vista objectivos globais de desenvolvimento do território ou visam somente dar resposta às necessidades do sistema educativo de acordo com princípios de subsidiariedade?

³ Depoimento de António Torres, Administrador Executivo da CULT, na publicação comemorativa “20 anos de associativismo municipal na Lezíria do Tejo”, 2007, Torres, António (coord.), Imagens & Letras Ed.

➤ As formas de relacionamento

A relação com o Ministério da Educação e respectivos serviços regionais é encarada com distanciamento ou é assumida uma efectiva parceria nas tomadas de decisão e intervenções nos estabelecimentos?

São vistos como um nível superior da administração pública, do qual estão dependentes os municípios, ou estes assumem a sua independência constitucional?

Quanto aos órgãos de direcção e gestão dos agrupamentos e escolas, em que medida os actores locais reconhecem a função de direcção das assembleias de escola ou dos recém-constituídos conselhos gerais, numa perspectiva de regulação sociocomunitária? Ou preferem um relacionamento quase exclusivo com os órgãos de gestão, de natureza executiva?

➤ As representações dos eleitos locais

Ao colocarmos esta questão interessa-nos conhecer o modo como estes actores percebem a intervenção educativa. Pretendemos saber se, pelo facto de provirem da docência, encaram com maior centralidade o papel da escola ou se, pelo contrário, enquanto autarcas, reclamam um maior protagonismo da comunidade e do território na educação dos cidadãos.

Como é que estes encaram a intervenção municipal?

O município é visto como uma entidade responsável pela dimensão instrumental da educação no que respeita à criação de meios e de condições técnicos, infra-estruturais e financeiros ao serviço das escolas? Ou, para além da dimensão instrumental, o município reivindica uma função reguladora na selecção das estratégias educativas com vista a determinados objectivos?

- Assumem os municípios, através dos seus responsáveis políticos, um papel mais periférico à educação, privilegiando a educação formal e a centralidade da escola? Ou, para além disso, empreendem acções educativas destinadas explicitamente à formação dos cidadãos?

- Podemos, ainda assim, encontrar lógicas de complementaridade ao papel da escola numa perspectiva secundarizada, ou, pelo contrário, assumir essas acções como complementaridade, mas tendo subjacente uma visão holística da educação, mais

próxima do conceito da cidade educadora, que advém do movimento de cidades educadoras inaugurado por Barcelona no início da década de 90 do século XX?

➤ Os objectivos enunciados pelos eleitos locais

- Qual a centralidade da escola e dos desígnios traçados nacionalmente?
- Os objectivos enunciados para a intervenção educativa fazem parte de uma estratégia de desenvolvimento do território municipal ou são enunciados os objectivos traçados pela administração central para o sistema educativo?

➤ As lógicas de acção presentes nos discursos dos actores

- No discurso dos actores, que tipo de conceitos e valores estão associados à educação?
Enquanto algumas correntes de opinião vêem na educação um meio para o desenvolvimento integral do indivíduo, outras vêem-na como um meio para a capacitação de recursos humanos e para a garantia da empregabilidade, associada à teoria do capital humano; outros ainda têm da educação uma perspectiva mais centrada nas questões da cidadania e dos valores da democracia como é o caso da equidade, igualdade e participação.

1.7- Desenho metodológico

Os municípios da Lezíria do Tejo são onze e, nessa medida, a população que pretendíamos estudar era de onze titulares de cargos políticos executivos nas respectivas câmaras municipais, tendo em consideração que era nosso objectivo abordar as políticas educativas municipais a partir do discurso e das representações destes actores estratégicos.

Visando, numa primeira etapa da análise, obter informação de carácter factual, e descritiva das práticas em curso nos onze municípios, construímos um questionário extenso, constituído essencialmente por questões de resposta fechada, com um conjunto relativamente alargado de alternativas, procurando generalizar os dados recolhidos. Por

questões de economia de tempo, os questionários foram enviados por via postal aos seus destinatários. Apesar da extensão do questionário e da especificidade das questões, dez dos onze questionários foram preenchidos e devolvidos. Sabemos que, em regra, esses questionários foram preenchidos pelos serviços de apoio aos responsáveis políticos com a supervisão destes, o que, a nosso ver, não retira fiabilidade aos mesmos.

Aproveitámos os contactos relativos à recolha dos questionários para agendar as entrevistas com os autarcas, tarefa para a qual foi necessária alguma persistência e o recurso sistemático ao telefone e ao correio electrónico e, nalgumas situações concretas, recorremos ao capital social da investigadora e à sua rede de contactos. Sabíamos que ao desafio de entrevistar estes actores estratégicos na regulação local da educação, não seria alheia a dificuldade de agendamento das entrevistas e, em alguns casos, entre a primeira solicitação e a realização da mesma mediamos seis meses. A realização das entrevistas obrigou à deslocação aos paços de concelho de cada um dos municípios.

No final do trabalho empírico tínhamos recolhido dez questionários e tínhamos realizado nove entrevistas, amostras que se aproximaram bastante da população. Assim, não insistimos relativamente ao município de menor dimensão na sub-região, do qual não obtivemos qualquer resposta às nossas insistentes solicitações. Também, em relação à entrevista, não realizámos a entrevista ao autarca da capital do distrito que tinha avocado recentemente a si as competências em matéria de educação. Em ambos os municípios, cuja informação não recolhemos ou não recolhemos na totalidade, o responsável político é o presidente da câmara o que torna particularmente difícil a viabilização deste tipo de investigações.

Assim, para concluir o estudo, prescindimos da totalidade da população, tendo em conta que tínhamos obtido uma amostra de cerca de oitenta por cento relativamente à entrevista e de cerca de noventa por cento no que diz respeito aos questionários.

1.7.1- Tipo de investigação

A caracterização das políticas municipais de Educação, num contexto sub-regional, será desenvolvida a partir das percepções dos seus actores. Interessa-nos saber o que estes dizem fazer e o sentido que dão ao que fazem, enquanto actores protagonistas na regulação intermédia da Educação. Pretendemos, pois, desenvolver uma abordagem

naturalista de tipo descritivo e interpretativo, desenvolvida predominantemente a partir de informação qualitativa.

Esta pretende ser uma abordagem descritiva e interpretativa como o objectivo analisar as acções e os sentidos atribuídos às mesmas pelos seus autores, neste caso os responsáveis políticos pela educação nos municípios. Como referem Bogdan & Bilken, os investigadores qualitativos “ Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados.” (Bogdan & Bilken, 1994: 70). Com este estudo pretendemos, pois, descrever a forma como os municípios exercem a regulação da educação e compreender como é que os actores interpretam as suas acções e como interagem no plano institucional da administração da educação.

1.7.2- Estratégia de investigação

Tendo em conta a abrangência e a natureza plural do objecto de estudo, escolhemos como estratégia de investigação um estudo extensivo. A escolha da amostra será representativa e corresponderá à população uma vez que consideramos como actores das políticas municipais os responsáveis políticos com competências próprias ou delegadas (Presidente da Câmara ou Vereador).

1.7.3- Técnicas e instrumentos de recolha, tratamento e apresentação de dados

Os principais instrumentos de recolha de informação foram o questionário e a entrevista, dos quais adiante falaremos detalhadamente. O recurso à análise documental foi complementar e visou sobretudo contemplar uma perspectiva diacrónica da administração educacional por via da legislação relativa às competências dos municípios.

Nos documentos analisados, destacamos também a publicação da Comunidade Urbana da Lezíria do Tejo, “20 anos de associativismo municipal na Lezíria do Tejo”, de 2007, que permitiu recolher alguns dados importantes sobre o papel desta instância, bem como

sobre o investimento municipal na área da educação, por via de financiamento comunitário, por parte das câmaras municipais.

1.7.3.1 – O questionário

O questionário, composto por um conjunto alargado de questões, teve objectivos predominantemente destinados à caracterização das políticas educativas em cada um dos municípios. Num grupo inicial de três questões, pretendemos fazer uma caracterização sumária dos respondentes: para além de determinar a faixa etária destes responsáveis políticos, procurámos identificar as suas áreas profissionais de origem e as suas habilitações académicas. Não tendo como objectivo prévio relacionar estes elementos com as opções políticas de cada município, consideramos, no entanto, que se impõe, à partida, uma caracterização dos actores políticos da regulação intermédia da Educação, por um lado, por outro lado, poderá ser importante para a entrevista semi-estruturada, a desenvolver posteriormente, conhecer a origem académica e profissional dos referenciais destes actores.

Este questionário visou explorar dois dos eixos de análise da investigação: a descrição de como são operacionalizadas as competências municipais em matéria de planeamento, gestão de recursos e gestão de serviços de apoio aos alunos e escolas; a descrição de como se estabelecem as relações dos actores municipais com os diferentes actores em matéria de regulação da Educação – escolas, administração regional, administração central, municípios da mesma sub-região. Os dados recolhidos, de natureza eminentemente qualitativa, procuraram ainda identificar as áreas de intervenção de cada município em matéria de Educação e visaram conhecer quais as acções desenvolvidas na área das não competências seleccionadas pelos municípios para o desenvolvimento das suas políticas. Quanto à caracterização das relações entre os actores municipais e as restantes entidades regulatórias, interessa-nos conhecer quais são os actores que têm, no exercício das políticas, uma maior proximidade aos actores municipais e, no cruzamento com o eixo anterior, inferir sobre a influência destas relações na definição das políticas. Interessa ainda caracterizar o modo como os actores municipais se apropriam das assembleias de agrupamento ou de escola e, sobretudo, do Conselho Municipal de Educação, para as suas práticas regulatórias da Educação

1.7.3.2- A entrevista

A realização de uma entrevista semi-estruturada a cada um dos eleitos locais com competências na área da educação visou sobretudo recolher dados para a análise do terceiro eixo de análise, que diz respeito às representações dos actores sobre a educação e sobre a intervenção municipal na educação. Não obstante a complementaridade da entrevista no que concerne à descrição das práticas, ao nos debruçarmos especificamente sobre o discurso dos actores, pretendemos compreender o que valorizam estes na sua acção e que justificações dão para o fazer. Demos especial relevo à forma como os eleitos locais encaram o actual processo de alargamento de competências na área da educação e o que está em jogo, para eles, nesse processo negocial.

Optámos pela realização de uma entrevista semi-estruturada para garantir a comparação dos dados recolhidos a partir de vários sujeitos. O objectivo inicial era entrevistar os onze autarcas dos municípios da Lezíria do Tejo, todavia, só nos foi possível entrevistar nove desses edis. Pensamos, no entanto, tratar-se de uma amostra representativa. Nestas entrevistas, para recolha de dados qualitativos, entendemos, como referem Bogdan & Bilken, que “a informação é cumulativa, isto é, cada entrevista, determina e liga-se à seguinte. O que conta é o que se retira do estudo completo” (Bogdan & Bilken, 1999:136).

Nos contactos para agendamento das entrevistas, procurámos que os entrevistados escolhessem o local e o momento das entrevistas, ainda que essa opção dilatasse os prazos do trabalho empírico. Fizemo-lo visando a predisposição dos actores para estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista.

Apesar de evitarmos grandes variações nas questões a colocar a cada um dos entrevistados, para garantir a comparação entre os dados recolhidos em diferentes lugares, a abordagem a cada um dos temas procurou ser um convite a que estes falassem livremente sobre estes. De um modo geral, os entrevistados sentiram-se bastante à vontade nesse papel, por factores que julgamos prender-se com a natureza das funções que desempenham e por se encontrarem nos seus gabinetes e, portanto, comportando-se como anfitriões, neste caso, não de um espaço mas de uma área do seu trabalho. Alguns deles, no final das entrevistas (já em off), agradeceram a oportunidade de poderem ter

feito uma espécie de reflexão sobre o que fazem, outros agradeceram a oportunidade de também o seu município fazer parte do estudo.

A escolha do momento – Verão de 2008 - para a realização das entrevistas foi estratégica: para o investigador, pela disponibilidade conquistada pelo gozo de férias; para os entrevistados, por se tratar de um período de fim de ciclo, ou de recomeço, em que geralmente as agendas dos eleitos locais estão menos preenchidas. Finalmente, tratou-se de um período de grande ebulição no que respeita ao processo de negociação do alargamento de competências para as autarquias, o que predispôs significativamente os actores para expressarem veementemente os seus pontos de vista, procurando interlocutores para os seus dilemas.

Após um primeiro bloco da entrevista, muitas vezes iniciado nos contactos precedentes, em que procurámos motivar o entrevistado para a colaboração pedida e criar um clima de empatia, esta contemplava três grandes temas orientadores das questões: a educação e a intervenção municipal; as competências dos municípios na educação e, finalmente, o poder local e os órgãos institucionais de regulação da educação. Partimos, assim, do mais abrangente para o mais particular.

No primeiro bloco, pretendíamos compreender em que medida a educação assume relevância nas políticas municipais; conhecer os grandes objectivos dos actores, as acções por estes valorizadas e as justificações apresentadas. No segundo bloco visávamos perceber como são encaradas pelos actores as competências municipais na área da educação. Este bloco foi aquele em que os entrevistados mais vontade tiveram de expressar os seus pontos de vista na medida em que foram exploradas as questões que se prendem com o alargamento de competências e com as novas áreas de contratualização entre o Ministério e os municípios – as actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico e a componente de apoio à família na educação pré-escolar da rede pública.

Finalmente, um último bloco foi dedicado às representações dos eleitos locais sobre os conselhos municipais de educação, a forma como estes assumem a coordenação deste fórum e o modo como encaram a sua participação nos órgãos de direcção dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Dedicámos também a nossa atenção, neste bloco, à escala supra-municipal e ao modo como os edis encaram o trabalho de coordenação inter-municipal no seio desta comunidade.

Do conjunto das nove entrevistas, em que procurámos sobretudo ser proponentes de assuntos para uma conversa agradável, os discursos dos entrevistados foram fluentes e

profícuos, ora mais contidos por parte de alguns, ora mais espontâneos e efusivos por parte de outros. Foi nossa preocupação interferir minimamente no discurso dos entrevistados, evitando ao máximo modificar pontos de vista, mas antes “compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los.” (Bogdan & Bilken, 1994:138).

PARTE I – QUADRO TEÓRICO-CONCEPTUAL E CONTEXTUALIZAÇÃO

Num contexto de emergência das políticas educativas municipais, fenómeno decorrente do processo de descentralização iniciado em Portugal na década de setenta do século passado, e que actualmente atravessa um novo período de negociação de transferência de competências para os municípios, esta é uma área de estudo que continua a merecer atenção na medida em que se trata de um processo prolongado no tempo, que atravessa várias legislaturas e cujas mudanças, de acordo com Conceição Castro Ramos e Teresa Ambrósio (2002) “acontecem onde as temporalidades discursivas se sobrepõem e interpenetram”.

A análise desta problemática obriga-nos a seleccionar um conjunto de conceitos-chave que visarão enquadrar teoricamente o trabalho empírico que procuraremos levar a cabo. Assim, numa primeira secção interessar-nos-á fazer uma revisão da literatura em torno de conceitos: reconfiguração do papel do Estado, descentralização, territorialização e municipalização, cidade-educadora e cidade-região. Numa segunda secção, procuraremos abordar os conceitos de regulação e lógicas de acção.

CAPÍTULO I – RECONFIGURAÇÃO DO PAPEL DO ESTADO E O PAPEL DO PODER LOCAL NO PROCESSO DE DESCENTRALIZAÇÃO

1- Políticas Públicas e Descentralização

Para compreendermos o lento processo de reconfiguração do papel do Estado nos países ocidentais, num contexto de globalização, teremos que nos reportar ao início dos anos oitenta do século vinte quando, perante a falência do paradigma keynesiano de um Estado Social e o início de um longo período de retracção económica, os Estados iniciaram um processo de implementação de políticas descentralizadoras. A complexidade da gestão da Educação – com a massificação do ensino e a tentativa de criação de igualdade de oportunidades a públicos heterogéneos – associada à carência de recursos financeiros, conduziu a um déficit de governabilidade que, por sua vez, justificou a deslocação das decisões do centro para a periferia do sistema.

No caso particular português, o processo de descentralização iniciou-se em paralelo com o processo de democratização, após a revolução de 1974 que pôs fim a um regime ditatorial e centralizado. A Constituição aprovada em 1976 determina que o poder local é parte integrante da organização democrática e define as autarquias como “pessoas colectivas territoriais dotadas de órgãos representativos, que visam a prossecução de interesses próprios das populações respectivas” (artigo 235º). O princípio da descentralização administrativa, de acordo com Gomes Canotilho e Vital Moreira (2007 : 234-235), não é unívoco. Estes constitucionalistas consideram haver no conceito de descentralização da administração “duas dimensões cumulativas” (ibidem): uma administração autónoma por via do poder local e das regiões administrativas e uma administração por via da descentralização institucional ou funcional. Na primeira modalidade de descentralização, não há subordinação hierárquica a outro órgão; os titulares dos órgãos são eleitos pelos membros da colectividade perante os quais respondem; e há o reconhecimento da defesa de interesses próprios de um agregado social pertencente a um dado território.

A par da descentralização para o poder local, o Estado assumiu formas de descentralização e desconcentração – modalidade atenuada da centralização -, com uma natureza eminentemente técnica, obedecendo a lógicas de eficácia, celeridade e adequação das respostas, como é o caso, por exemplo, das direcções regionais de educação. Neste caso estamos perante uma forma de descentralização vertical dentro da administração educativa do Estado Português. A categorização proposta por Mitzberg (1994) contempla ainda a existência de formas de descentralização paralela, horizontal e selectiva, processos que nalguns casos são cumulativos, como nos parece ser o caso da descentralização para os municípios que, sendo selectiva pode revestir formas de descentralização paralela.

Retornamos ao poder local para salientar três aspectos que nos parecem de relevo: a identidade própria de base territorial, a não dependência dos seus órgãos à linha hierárquica do Estado central, e a eleição dos respectivos titulares que, mediante a proposta de um programa político, são eleitos pelos membros da colectividade, respondendo perante os seus eleitores. Estas características fazem desta uma descentralização política na medida em que os seus órgãos têm poder para definir as suas orientações.

No que respeita ao papel do poder local na administração da Educação, cujo quadro normativo foi evoluindo, nem sempre foi clara a existência de uma verdadeira descentralização das políticas educativas. Em primeiro lugar, de acordo com António Sousa Fernandes (2005) a ambiguidade legislativa não conferiu aos municípios verdadeira capacidade de decisão, relegando-os para o domínio dos serviços da administração periférica do Estado numa primeira fase de descentralização ocorrida na década de 80 do século passado; na década seguinte, quando lhes foi permitido participar na criação e gestão de escolas profissionais, foram vistos como um agente educativo supletivo ou um parceiro privado; só num período mais recente, a partir de 1995, o município “foi elevado à categoria simbólica de parceiro social e consultor de políticas educativas públicas” (Fernandes, A.S., 2005: 206).

Este lento processo de transferência de competências para as autarquias na área da Educação não tem sido linear nem consensual, sofrendo avanços e impasses. O modo como muitas vezes são transferidas as competências para o poder local denuncia, por parte da administração central, uma certa forma de descentralização selectiva, formatada à perspectiva do legislador, limitando o poder de decisão dos municípios na execução de algumas intervenções. Ora, no contexto de uma tradição centralizada da administração

portuguesa, onde persiste uma lógica normativista e burocrática, alguns autores perspectivam como hierárquica a relação entre o Estado central e os municípios. João Caupers, citado por Isidro Rodrigues (2007: 25), designa estes últimos por “serviço periférico do Estado”; João Formosinho, citado pelo mesmo autor (ibidem), designa-os de “serviço local do Estado”.

Numa tentativa de explicar a contradição entre a perspectiva de João Caupers e a perspectiva constitucional, valerá a pena citar Boaventura Sousa Santos, a partir de uma citação de Isidro Rodrigues (2007: 25), que apresenta a seguinte justificação para esta realidade: “(...) a discrepância mais ou menos pronunciada entre os quadros legais e as práticas sociais, entre o que dizem a Lei e o Estado, enquanto aplicador formal da Lei, e o que ocorre na realidade por omissão, conivência ou tolerância do Estado, quando não por iniciativa do próprio Estado.” É neste enquadramento que a transferência de competências – muitas vezes sem que haja uma completa devolução de poderes –, nomeadamente na área das políticas de Educação, tem sido lenta, hesitante e muitas vezes com discursos e práticas contraditórias relativamente ao estatuído constitucionalmente. A este propósito Pinhal refere (2004) “ Apesar do atraso e da hesitação, o curso natural das coisas imporá um sistema com maior protagonismo local, com as autarquias a definir certos aspectos do funcionamento do sistema e a gerir os equipamentos e a logística”. Esse protagonismo local será, pois, naturalmente assumido pelos municípios tendo em conta que estes têm uma perspectiva global do território, têm legitimidade para o representar e possuem meios para mobilizar recursos. Estas são razões apontadas pelo movimento das cidades educadoras no seminário realizado em Barcelona em 2001. Note-se que adoptamos o conceito de cidade proposto por António Sousa Fernandes segundo o qual o termo “não é assumido exclusivamente num sentido territorial de espaço concentrado da população mas num sentido mais sociológico de uma cultura, de um modo de estar, de relacionar-se com os outros e de um estilo de vida urbano” (Fernandes, António Sousa, 2005: 197-198).

2- Políticas de Educação

Adoptamos, para começar, o conceito proposto por Lascoumes e Le Galès para quem as políticas públicas são “uma acção colectiva que participa na criação de uma ordem social e política, dirigida à sociedade, à regulação das suas tensões, à integração dos grupos e à resolução de conflitos” (Lascoumes, P. & Le Galès, Patrick, 2007: 5). Neste sentido, essa acção colectiva determina que os Estados tenham deixado de ter um papel hegemónico na definição das políticas de educação, como noutras áreas. Passamos a assistir a uma multiplicidade de actores que intervém no funcionamento da educação. Os autores citados referem-se a diferentes escalas de acção espacial, corporizadas pela União Europeia, pelas regiões, pelas comunidades urbanas e pelas cidades, e às diferentes fontes de influência da acção pública, processos emergentes da globalização. Com a redução dos recursos financeiros, devido à crise económica e petrolífera, e com a complexidade dos problemas sociais e educativos a solucionar, nomeadamente resultantes da massificação do ensino que assiste à entrada na escola de novos públicos e problemas novos, os Estados passam a descentralizar as políticas da educação, delegando competências ora para a escola, com o argumento da autonomia e da centralidade desta nos processos educativos, ora para as colectividades territoriais, com o argumento da proximidade e da territorialização. A estas decisões não são alheios o discurso liberal de “menos Estado” e o argumento da democratização centrado na participação das populações abrangidas na administração do bem público. Não fugindo à regra de outros países, é desta forma que a descentralização é levada a cabo pelo Estado português.

Na área da educação, o processo descentralizador, lento e marcado por hesitações, como atrás referimos, inicia-se em 1977 e desenvolve-se até aos dias de hoje, no sentido de cima para baixo, em que o Estado tem vindo a devolver aos municípios responsabilidades cada vez mais alargadas no que respeita a transportes escolares, infra-estruturas e equipamentos, acção social escolar e apoio aos estabelecimentos e comunidades escolares. Enquanto descentraliza para os municípios as competências ditas instrumentais da educação, conserva para si as tarefas de regulamentação do sistema, definição de curricula, formação e recrutamento de professores e avaliação do sistema educativo.

Nessa acção colectiva onde participam, em vários níveis da administração, diferentes actores, estes interagem, construindo soluções com base em compromissos que, por sua vez, assentam na negociação. A partir desse processo vão sendo criadas soluções e serviços que constituem as políticas de educação. Esta dinâmica, denominada governança, é, assim definida por Lascoumes e Le Galès:

“A governança entende-se como um processo de coordenação de actores, de grupos sociais, de instituições para atingir os objectivos discutidos e definidos colectivamente. A governança remete, assim, para as dinâmicas de multi-actores e multi-formas que asseguram a estabilidade de uma sociedade e de um regime político, a sua orientação, a sua capacidade de fornecer serviços e assegurar a sua legitimidade.” (Lascoumes, P. & Le Galès, Patrick, 2007: 21).

O Estado tem vindo, pois, a descentralizar para os níveis de administração inferiores as competências em matéria de educação. Todavia, essa descentralização tem vindo a ser acompanhada de uma regulamentação detalhada que remete estes níveis de administração para o papel de meros executores. Tal parece-nos ser o caso das autarquias que, perante o alargamento de competências na área da educação, vêem a sua capacidade de decisão cingir-se a uma prática de contratualização que quase tudo determina à partida. Tal parece-nos ser o caso dos serviços de apoio à família na educação pré-escolar e das actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico. Paralelamente, o reforço da avaliação do sistema educativo pelos Estados, contribui para a noção de recentralização das políticas educativas.

Numa abordagem de sociologia política, Lascoumes e Le Galès questionam se os actores terão mais margem de escolha, apesar de serem mais numerosos e ganharem mais autonomia e, na sua reflexão sobre as novas reconfigurações do Estado e da sociedade civil, entendem que:

“Governar por contrato tornou-se uma injunção geral. Nas sociedades em mobilidade crescente e animadas por sectores em busca de autonomia normativa, só os instrumentos participativos são aceites como capazes de fornecer modos de regulação adequados. O quadro convencional e as formas incitativas que lhe estão ligadas pressupõem um Estado em retirada das suas funções tradicionais, renunciando ao seu poder de constrangimento e comprometendo-se com os modos de troca de aparência contratual. De aparência, porque as questões centrais da autonomia das vontades, da reciprocidade das prestações e de sanção do desrespeito dos compromissos são raramente tidas em conta. O Estado dirigista é desde logo aceite para tomar o lugar de um Estado activista ou coordenador, conduzindo principalmente as questões de mobilização, integração e de procura de coerência.” (Lascoumes & Le Galès, 2007: 113).

Assim, continua a ser o Estado a definir as políticas de educação, competindo à escola e às colectividades territoriais, no caso português às autarquias, a sua execução. Tal não significa que estes níveis se limitem a uma execução determinada em absoluto pela administração central. Nas margens do regulado centralmente, os actores vão ganhando autonomias que, por sua vez, vão modelando de formas diferentes essas mesmas políticas.

3- Políticas municipais e territorialização

Segundo Agnès Van Zanten (1994), a afirmação do poder periférico (do poder local) não se deve somente a um processo de descentralização de iniciativa do Estado central, mas também da iniciativa dos eleitos locais que compreendem a importância da Educação e que se traduz “no reforço progressivo das relações entre os dispositivos educativos e outros dispositivos territorializados de gestão dos problemas sociais tais como o desenvolvimento social dos bairros, as missões locais para o emprego ou a prevenção local da delinquência assim como outros projectos mais recentes visando reconstruir uma nova cidadania na escola”. Para esta autora (ibidem), as verdadeiras políticas educativas municipais são “conjuntos coerentes de acções, no domínio educativo, elaboradas de forma concertada e relativamente autónoma por certas equipas municipais.”. João Pinhal (2004) considera que “as autoridades locais devem ter uma visão sobre a importância estratégica da educação e, em conformidade, devem adoptar políticas educativas próprias, com opções e prioridades adequadas às aspirações, necessidades e interesses locais, embora evidentemente dentro do respeito pelas orientações nacionais”. Para este autor, as políticas educativas municipais devem ter uma “visão transformadora” (ibidem) das condições de vida das populações, das suas capacidades e referências.

Ao interpretarmos as palavras de João Pinhal quanto à necessidade de uma “visão transformadora” ocorrem-nos duas leituras: por um lado, à transformação preconizada corresponde a necessidade de ter em linha de conta a própria transformação do paradigma do Estado Educador para o Estado Regulador; por outro, o apelo à transformação das condições de vida das populações aponta para uma visão do poder local como entidade que, à sua dimensão, promove a própria transformação do processo

educativo. Para que isso aconteça, António Sousa Fernandes (2005) defende que o município não deve assumir-se como uma entidade hegemónica, mas promover e dinamizar iniciativas, galvanizando vontades e construindo uma rede que melhore a vida dos cidadãos. Segundo este mesmo autor (ibidem), é necessário efectivamente descentralizar e conferir autonomia ao sistema educativo; é necessário que a intervenção municipal vá para além da educação formal; que organize serviços e projectos de forma flexível, e que crie “um fórum de participação local para confronto de perspectivas e procura de consensos básicos para estimular potencialidades inovadoras em torno de projectos” (Fernandes, António Sousa, 2005: 201).

Com a criação dos Conselhos Municipais de Educação, sucessores dos conselhos locais ou decorrentes do Decreto-Lei 7/2003, e a implementação do programa da Rede Social em praticamente todos os municípios do território nacional, ao abrigo do Decreto-Lei 115/2006 de 14 de Junho, parece-nos que os municípios têm ao seu dispor instrumentos para desenvolver políticas públicas integradas e integradoras, promovendo a participação da comunidade na intervenção educativa. Alguns municípios recorrem ainda a outros instrumentos estratégicos que visam melhorar as condições de vida das populações e promover o desenvolvimento do território, por vezes até de forma compósita e fragmentária. O que pretendemos questionar é de que forma interpretam e se servem desses instrumentos para o desenvolvimento da acção pública.

Falar de uma rede de parceiros para a intervenção educativa, à dimensão concelhia, implica considerar outras modalidades de educação para além da formal na medida em que não são só as escolas que estão representadas nos fóruns de discussão e negociação das políticas. Nesse caso, temos em presença agentes com responsabilidades na acção educativa que vão das associações de pais e encarregados de educação, aos serviços de saúde, instituições privadas, entre outras, constituintes de um determinado território concelhio.

Quando confrontamos o local – município – com as políticas de descentralização da administração educativa portuguesa, deparamo-nos com algumas ambiguidades no que respeita ao conceito de território. As orientações nacionais em matéria de administração educacional têm veiculado conceitos diferentes de território educativo: ora abrangente ao território concelhio quando se fala em carta escolar e municipalização da Educação, ora confinando ao espaço escolar esse conceito. Aliás, esta ambiguidade está também patente num simultâneo processo de descentralização para os municípios e de autonomia para as escolas, sem que se saiba muito bem qual a fronteira entre uma coisa

e outra. É em 1996 que a noção de território mais se aproxima, quanto a nós, do conceito de territorialização defendido por João Pinhal, com a implementação de um dispositivo de descriminação positiva que remete para o local a construção de uma política educativa de natureza territorial – estamos a referir-mo-nos aos Territórios de Intervenção Prioritária (TEIP). Também em 1999, a Lei 159/99, de 14 de Setembro, confere ao território concelhio uma unidade de administração territorial no que concerne ao planeamento estratégico. A outra visão de território educativo que persiste é a que agrupa um conjunto de escolas em torno de um mesmo projecto educativo e uma mesma unidade de gestão – o agrupamento de escolas.

Para João Pinhal (2004), a verdadeira “territorialização é a que corresponde à construção de políticas locais, de concepção e execução autónomas, dentro dos limites de intervenção local que tenham sido definidos por Lei”. Este autor defende uma territorialização de base comunitária. Sousa Fernandes (2000) considera que o processo de transferência de competências para os municípios em matéria educativa indica que:

“o município deixa de ser considerado apenas um contribuinte do sistema educativo ou um gestor de interesses privados no domínio da educação para ser entendido como uma instituição que participa na gestão dos interesses públicos educativos, ao lado do Estado e com o mesmo estatuto de instituição pública”.

Segundo João Pinhal (2004), para uma verdadeira territorialização da Educação, será necessário – num quadro de subsidiariedade – que os municípios possam partilhar responsabilidades nos projectos educativos dos territórios, que vão para além da Educação Formal e que, não sendo matéria exclusiva do Estado ou dos municípios, permita que a instância mais habilitada para responder eficazmente a um problema o faça. Para isso, segundo o autor, será necessário, não só aprofundar práticas de subsidiariedade, mas também clarificar aspectos essenciais relativamente ao papel das autarquias na administração da Educação. Há ainda problemas de dimensão e formação que apelam à descriminação positiva, por parte do Estado aos municípios menos habilitados financeiramente, e ao inter-municipalismo.

4- Conceito de Cidade-Região e Inter-Municipalismo

A base da estrutura administrativa de Portugal é os 308 municípios, administrados por Câmaras Municipais, que se subdividem em mais de quatro mil freguesias, administradas por Juntas de Freguesia. Esta estrutura cobre completamente o território nacional, mesmo em locais onde a respectiva Câmara e Junta não tem qualquer jurisdição prática (zonas de administração militar, Parques ou Reservas Naturais, etc.).

As divisões administrativas de nível superior são muito menos claras, uma situação que tem merecido a atenção dos políticos e da opinião pública. Entre estas podem incluir-se os Distritos, as Províncias, os NUTS II e III, as Comunidades Urbanas, e as Associações.

As regiões (NUTS II – Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve; e de nível superior, por deterem autonomia, as regiões autónomas dos Açores e da Madeira) subdividem-se em sub-regiões estatísticas sem significado administrativo (NUTS III), cujo único objectivo é o de servirem para agrupar municípios contíguos, com problemas e desafios semelhantes, e obter assim dados de conjunto destinados principalmente ao planeamento económico.

É num quadro de inter-municipalismo que surgem as associações de municípios e que é criada em 1987 a Associação de Municípios da Lezíria do Tejo que, em 2003, ao abrigo da Lei 11/2003, de 13 de Maio, (conjugada com a Lei nº10/2003, de 13 de Maio) instituindo as comunidades intermunicipais de fins gerais (artigo 1º, da Lei 11/2003), cria a Comunidade Urbana da Lezíria do Tejo. Trata-se de “uma pessoa colectiva de direito público constituída por municípios ligados entre si por um nexo territorial” (artigo 2º, da Lei 11/2003). O artigo 5º da mesma Lei estabelece como uma das atribuições das comunidades urbanas a “coordenação, sem prejuízo das competências por Lei atribuídas a outras entidades, das actuações entre os municípios e os serviços da administração central” em diferentes áreas, entre as quais a Educação. Estas comunidades de natureza intermunicipal, agregadas por um nexo territorial, são verdadeiros porta-vozes dos municípios quer junto das instâncias europeias, no que respeita aos fundos financeiros estruturais, quer junto da administração regional e central no que concerne à negociação de instrumentos de planeamento, como tem sido o caso da elaboração das cartas educativas municipais lideradas pela comunidade no que respeita à contratação de peritos e de articulação com o Ministério da Educação e com a Comissão Coordenadora de Desenvolvimento Regional de Lisboa e Vale do Tejo,

instância governamental de dimensão territorial regional que gere os financiamentos comunitários em articulação com os instrumentos de planeamento regional e nacional. Em 2007, prevalecendo a lógica inter-municipal de relacionamento entre os municípios, é instituído um novo regime jurídico de enquadramento das associações traduzidas em comunidades intermunicipais, extinguindo-se o conceito das comunidades urbanas. Neste sentido, adaptamos para a sub-região da Lezíria do Tejo o conceito de “cidade-região” que, segundo Tewdr-Jones e Mc. Neill (2007) resulta dos processos de reestruturação política que, valorizando o desenvolvimento económico local e regional, e, tendo em conta as limitações administrativas e financeiras das autoridades políticas locais, estabelecem uma rede de parcerias, visando essencialmente o planeamento e a obtenção de financiamentos. Estes autores (ibidem), num contexto de novas estruturas políticas compreendendo uma complexa rede de actores administrativos e governamentais, salientam que:

“ É importante reconhecer que quando discutimos processos de governança local, estamos a referir-nos não aos agentes políticos formais eleitos para representar as instituições que exercem influência sobre os padrões de vida e composição económica das áreas locais, mas adicionalmente a uma larga escala de outros agentes incluindo o governo central, as instituições supranacionais e quase governamentais, e sectores associativos e do sector privado.”.

CAPÍTULO II – OS MUNICÍPIOS E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO

1- Competências Legais e Intervenção Municipal na Educação

O processo de descentralização de competências da administração central para o poder local começa em 1984 com a publicação do decreto-lei 77/84, de 8 de Março. Este diploma estabelece o regime da delimitação da coordenação e actuações da administração central e local em matéria de investimentos públicos. No seu preâmbulo, o decreto-lei determina que este processo de transferência de competências será gradual e que será no âmbito do Orçamento de Estado que as novas competências serão transferidas. Determina também que o modo e as formas de transferência serão objecto de regulamentação específica e salienta que à administração central competirá a definição das políticas e o planeamento, quer a nível global, quer a nível sectorial. Com este decreto-lei, os municípios passam a poder realizar investimentos públicos no domínio da educação e ensino no que diz respeito a: centros de educação pré-escolar; escolas dos níveis de ensino que constituem o ensino básico (à época o 2º ciclo); residências e centros de alojamento para estudantes do ensino básico; transportes escolares; outras actividades complementares de acção educativa na educação pré-escolar e ensino básico, nomeadamente nos domínios da acção social escolar e da ocupação dos tempos livres; e equipamentos para educação de base dos adultos.

Destes domínios, o primeiro a ser objecto de regulamentação foram os transportes escolares – através do decreto-lei 299/84 de 5 de Setembro -, ficando os municípios responsáveis pela sua organização, funcionamento e financiamento, e determinando o diploma legal a elaboração de um plano de transportes escolares, considerado um instrumento de gestão por excelência. A razão invocada pela administração central para esta transferência era a intenção de potenciar a procura de soluções cada vez mais ajustadas às realidades locais aliada ao domínio dos municípios no que respeita à sua responsabilidade em infra-estruturas viárias e gestão de equipamentos colectivos. Além disso era invocado o princípio de proximidade entre os municípios e os estabelecimentos de ensino assim como a melhoria do serviço associada a princípios económicos. Como mecanismo de transferência, estava prevista a dotação de uma verba

do Orçamento do Estado para os municípios tendo como referência a escolaridade obrigatória até ao 6º ano de escolaridade. A passagem da escolaridade obrigatória para o 9º ano, dois anos depois, não prevista no acordo inicial com a Associação Nacional de Municípios Portugueses, e não acompanhada da respectiva compensação financeira, deu início a um processo de reivindicações por parte das autarquias que só veio a ser atendida no início da década de noventa do século passado através de compensação financeira pela Direcção Geral da Administração Local, mediante apresentação de despesas efectuadas.

Em 1999 a Assembleia da República estabelece o novo quadro de transferência de competências para as autarquias locais, concretizando os princípios da descentralização administrativa e da autonomia do poder local. Os princípios invocados para essas transferências são a eficiência e a eficácia como garante da coesão nacional e da solidariedade inter-regional. É também invocado o princípio da subsidiariedade associado aos conceitos de racionalidade, eficácia e proximidade aos cidadãos. Essas novas competências revestem-se de uma natureza que pode ser consultiva, de planeamento, de gestão, de investimento, de fiscalização ou de licenciamento.

No que respeita à área da educação, a Lei 159/99 de 14 de Setembro consagra às autarquias locais competências de planeamento no que respeita à construção, apetrechamento e manutenção de estabelecimentos de educação pré-escolar e das escolas do ensino básico. Ainda no que se refere ao planeamento, é-lhes imputada a competência de elaborar a carta escolar a integrar o plano director municipal e a criação do conselho local de educação, este último de natureza consultiva.

No que concerne às competências de gestão, passam a ser atribuições dos municípios, para além dos transportes escolares, assegurar a gestão dos refeitórios dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico; garantir o alojamento dos alunos a frequentar o ensino básico como alternativa ao transporte escolar; comparticipar no apoio às crianças da educação pré-escolar e aos alunos do ensino básico no domínio da acção social escolar; apoiar o desenvolvimento de actividades complementares de acção educativa na educação pré-escolar e no ensino básico; participar no apoio à educação extra-escolar e gerir o pessoal não docente da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico. O diploma legal define que estas competências são tendencialmente universais quando exercidas unanimemente por todos os municípios e objecto de contratualização nas outras situações. De todas estas atribuições só os transportes escolares eram efectivamente universais.

Quanto ao desenvolvimento de actividades complementares de acção educativa na educação pré-escolar, tinha sido assinado um protocolo entre a Associação Nacional de Municípios Portugueses, o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, em 8 de Junho de 1998 para implementação da Componente Sócio-Educativa de Apoio à Família (CAF), na sequência da publicação da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º5/97, de 10 de Fevereiro). Este domínio obedecia, pois, à contratualização entre a administração central e local na divisão de tarefas para a implementação e gestão desse serviço por parte dos municípios. A estes competia implementar e gerir, à administração central financiar mediante apresentação da despesa realizada. O desenvolvimento de actividades complementares para o primeiro ciclo do ensino básico só veio a ser contratualizado entre municípios e Ministério da Educação na sequência do protocolo assinado com a ANMP em 14 de Setembro de 2006. Quanto às refeições para o primeiro ciclo, no âmbito da acção social escolar e no que concerne à gestão dos refeitórios escolares, só em 25 de Outubro de 2005 é assinado um protocolo entre a ANMP e o Ministério da Educação prevendo o financiamento desta actividade aos municípios promotores. Assim, apesar de um número gradualmente mais alargado de municípios desenvolver as competências transferidas através do decreto-lei 159/99, de 14 de Setembro, ainda não são taxativamente universais tendo em conta que só nas situações regulamentadas ou contratualizadas os municípios têm massivamente vindo a tomá-las como suas. Aliás, como estabelece o primeiro diploma, o decreto-lei 77/84, de 8 de Março.

Em 2008 é publicado o decreto-lei 144/2008, de 28 de Julho, que desenvolve o quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de educação, desta feita já em articulação com o Orçamento de Estado. São, então, transferidas competências nas seguintes áreas: pessoal docente das escolas básicas e de educação pré-escolar; a componente de apoio à família, designadamente o fornecimento de refeições e apoio ao prolongamento de horário na educação pré-escolar; as actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico; a gestão do parque escolar do 2º e 3º ciclo do ensino básico; a acção social escolar no 2º e 3º ciclo do ensino básico e os transportes escolares do 3º ciclo do ensino básico. Destas, só a acção social escolar, os transportes escolares no 3º ciclo do ensino básico e a componente de apoio à família na educação pré-escolar são consideradas universais. As restantes obedecem à existência da carta educativa e à celebração de um contrato de execução entre o Ministério da Educação e os municípios. A novidade deste contrato de execução é a

possibilidade de os municípios contratualizarem de uma forma global em vez de o fazerem de forma sectorial como até aqui. Esses contratos de execução prevêm também as formas e os montantes de financiamento para a realização de investimentos nas infra-estruturas do parque escolar, de acordo com a carta educativa homologada.

1.1- Competências relativas à concepção e ao planeamento do sistema educativo

O planeamento do sistema educativo, por parte dos municípios, resume-se à possibilidade de, juntamente com os restantes representantes da comunidade, propor à administração central a realização de investimentos no território concelhio. Parece-nos que os municípios são, então, os representantes legítimos das populações concelhias para propor ao Estado a construção de determinadas infra-estruturas ou a oferta de determinado serviço complementar à acção educativa. Apesar de os municípios se responsabilizarem pela execução dessas medidas, necessitam geralmente de negociar com a administração central as formas de financiamento desses investimentos e necessitam da aprovação da tutela, como é o caso das cartas educativas ou da criação de maior oferta na rede pública da educação pré-escolar. Mesmo o mero planeamento dos horários dos estabelecimentos da educação pré-escolar ou do ensino básico obedecem a autorização da tutela, sendo os municípios proponentes ou, por vezes, executores das propostas apresentadas pelos estabelecimentos de educação e ensino, ouvidos os encarregados de educação.

A elaboração das cartas educativas por parte dos municípios – instrumento de planeamento por excelência – obedeceu a manuais e requisitos técnicos estabelecidos centralmente pela tutela. Assim, o instrumento de planeamento tem o município como pouco mais do que mero executor, havendo o risco de não ser homologado.

Assim, das competências relativas à concepção e planeamento do sistema educativo, salienta-se o planeamento para a construção de equipamentos e infra-estruturas, ainda que dependentes da palavra final da tutela. Nos restantes domínios a possibilidade de planeamento por parte dos municípios é ainda reduzida e estes assumem sobretudo um estatuto de parceiros, especialmente no que se refere às actividades peri-escolares ou complementares à acção educativa.

1.2- Competências relativas à construção e gestão de equipamentos e serviços

A construção de jardins-de-infância da rede pública e de escolas de 1º ciclo tem vindo a realizar-se, de um modo geral, pela celebração de contratos-programa entre a administração central e local e subordinada a tipologias de construção estabelecidas centralmente. Fruto do programa de expansão da rede de educação pré-escolar e obedecendo a incentivos financeiros, os municípios têm investido sobretudo nesta área. A construção de escolas de primeiro ciclo tem sido mais reduzida e só recentemente estes têm apostado na construção de centros escolares, à boleia da política de encerramento de escolas de primeiro ciclo nas zonas rurais por parte da tutela.

A gestão dos equipamentos escolares tem estado até aqui entregue aos agentes educativos – primeiro os delegados escolares e depois os órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas -, ficando os municípios muitas vezes relegados ao papel de financiadores e empreiteiros de serviço. Noutros casos, onde os municípios já foram conquistando o seu lugar na administração local da educação, têm o estatuto de parceiros na resolução dos problemas.

A gestão dos serviços de refeições não constituem uma competência universal, quer pela escassez de escolas com refeitórios em funcionamento aquando da transferência destes, quer pela inexistência de financiamento até há pouco tempo por via da celebração de um protocolo com a ANMP para esse fim.

Os serviços complementares de acção educativa nos jardins-de-infância e escolas de 1º ciclo do ensino básico também só recentemente foram alvo de contratualização e de adesão massiva por parte dos municípios.

1.3- Competências relativas ao apoio aos alunos e aos estabelecimentos

O apoio aos alunos dizem respeito à esfera da acção social escolar, onde se inserem os transportes escolares, o alojamento de alunos do ensino básico em alternativa aos transportes escolares, deliberar sobre a atribuição de auxílios económicos aos alunos carenciados e sobre a criação ou manutenção dos refeitórios escolares. Desta forma, no que se refere à gestão dos refeitórios escolares estamos perante um apoio que pode ser encarado simultaneamente como um serviço e um apoio à comunidade escolar.

Os investimentos feitos pelo Estado no melhoramento da rede viária têm reduzido substancialmente as situações de isolamento que obrigavam antigamente ao alojamento de crianças em idade escolar. Hoje são residuais os casos de crianças alojadas fora dos seus agregados familiares por motivos escolares. A maior parte das situações de alojamento têm causas sociais e a responsabilidade do alojamento recai sobretudo sobre o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social ou sobre instituições privadas de solidariedade social financiadas pelo Estado.

Os transportes escolares, competência universal dos municípios, têm contribuído para a redução do isolamento de muitos aglomerados rurais, na medida em que estes servem simultaneamente as populações, de um modo geral. Neste sentido, os municípios financiam os transportes escolares dos estudantes e asseguram a existência de uma rede de transportes públicos que, fora do período escolar, é substantivamente reduzida.

A atribuição de subsídios aos alunos carenciados segue, geralmente, o que é estipulado para o 2º e 3º ciclo do ensino básico, embora não possa ser assumida como uma verdade absoluta, uma vez que não há uma obrigatoriedade legal e que os municípios podem deliberar com alguma autonomia de decisão.

1.4- A intervenção Municipal na Educação para além das Competências estabelecidas por Lei

A Lei 5/A/2002, de 11 de Janeiro, que estabelece o quadro de competências e regime jurídico e de funcionamento dos órgãos dos municípios e das freguesias, estabelece um conjunto vasto de atribuições da competência das câmaras municipais. Nesse quadro, destacamos algumas das competências que conferem às autarquias o poder de intervir na acção educativa não por via das competências transferidas em matéria de educação, mas com base em competências abrangentes tais como: criar, construir e gerir instalações, equipamentos, serviços, redes de circulação, de transportes, de energia, de distribuição de bens e recursos físicos integrados no património municipal ou colocados, por lei, sob a administração municipal; ou colaborar no apoio a programas e projectos de interesse municipal em parceria com outras entidades da administração central. As competências das autarquias podem, assim, contemplar grande parte das

iniciativas que, não sendo propriamente atribuições claramente definidas por lei aos municípios, são justificadas pelos actores políticos como sendo de interesse municipal e visando o desenvolvimento do território a melhoria das condições de vida das populações. Noutros casos, especificamente no âmbito da educação formal, são justificadas pela interpretação que é feita da competência de apoiar as actividades complementares de acção educativa, sendo que, neste âmbito, se inserem o apoio aos projectos desenvolvidos pelos estabelecimentos de ensino e educação ou a dinamização, pelas autarquias, de projectos complementares aos projectos curriculares, ou ainda a criação de equipas de técnicos não docentes que, por exemplo, colmatam a inexistência de serviços de psicologia e orientação nos agrupamentos de escolas do ensino básico. Apesar de as competências dos conselhos municipais de educação e a participação nas assembleias de escola ou de agrupamento e dos conselhos gerais, permitirem actualmente aos municípios participar no planeamento e concepção da acção educativa à escala concelhia, é sobretudo por via das não competências que as câmaras municipais vão conquistando o seu espaço na escola. Apresentam-se, assim, mais como parceiros efectivos do que como parceiros formais. Não assumindo as suas competências formalmente, por via institucional, preferem casuisticamente ou no âmbito do trabalho em rede, ou em parceria, contribuir efectivamente para a melhoria do funcionamento do sistema – não por obrigação legal, mas negociando com a comunidade educativa a sua contribuição para os projectos educativos.

No domínio da educação não formal, as câmaras municipais têm promovido cada vez mais projectos de animação sociocomunitária destinados a públicos específicos: as crianças e jovens, por um lado, e os idosos ou aposentados, por outro. Fazem-no geralmente criando dinâmicas de utilização de equipamentos recreativos, culturais e desportivos que constituem património municipal gerido pelas autarquias. São criados programas e projectos de intencionalidade educativa em piscinas municipais, museus, centros culturais, cineteatros, etc.. Com ou sem serviços educativos formalmente constituídos, as câmaras municipais propõem aos seus “fregueses” um vasto conjunto de actividades e programas culturais, recreativas e desportivas. É o caso das actividades de ocupação de tempos livres nos períodos de férias escolares, as equipas de técnicos de desporto que oferecem actividades desportivas programadas nos equipamentos desportivos ou a programação cultural de recintos de espectáculos geridos pelas autarquias destinados aos públicos infanto-juvenis. Também na população sénior é cada

vez maior o envolvimento das autarquias na criação de universidades da terceira idade ou programas afins. Muitas vezes, como promotoras.

Em muitas câmaras municipais, no âmbito do desenvolvimento da actividade sociocultural, é feita uma programação de eventos destinados a públicos específicos visando responder a desafios interpretados pelos serviços ou pelos eleitos como sendo responsabilidade da autarquia. Enquadramos aqui os colóquios, encontros, programas de educação parental, acções de sensibilização destinadas a determinados sectores profissionais.

Para além destas iniciativas, as autarquias têm investido num conjunto de equipamentos colectivos que, a pretexto da requalificação urbana ou da melhoria da qualidade de vida da população e mesmo visando a atractividade demográfica, têm contribuído para a educação informal. A este tipo de contributo arriscamos chamar a criação de um ambiente educativo. Este ambiente educativo é composto por uma infinidade de acções municipais que contemplam acções, tais como, o licenciamento dos loteamentos urbanos e respectivos equipamentos colectivos, o planeamento e construção de equipamentos culturais, desportivos, recreativos, espaços verdes. Para além da natureza material das acções, fazem parte deste conjunto de iniciativas a criação de canais de informação e comunicação com a população de um modo geral e com as instituições, associações, clubes e colectividades concelhias. A forma como as câmaras municipais gerem os seus relacionamentos com a população e com as instituições gera, também ela, outras dinâmicas que fazem da comunidade uma comunidade educadora.

2- Modalidades de Educação: educação formal, educação não formal e educação informal

De acordo com John Dewey, “A vida é um processo de auto-renovação através da acção sobre o ambiente” (Dewey, J., 2007:20). Este autor defende que a educação é uma necessidade da vida social e que a educação, em lato senso, é “um instrumento dessa continuidade social na vida” (ibidem:21). Assim, a sociedade existe por um processo de transmissão que se efectua pela comunicação.

Estabeleceremos aqui, para começar, uma distinção entre educação escolar e não escolar. A primeira é uma educação intencional e tem lugar na escola. Sobre as escolas, Dewey afirma: “As instituições intencionais – as escolas – e o material explícito – os estudos – são, então, planeados. A tarefa de ensinar certas coisas é delegada a um grupo especial de pessoas” (Dewey, J., 2007:25). A educação não escolar contempla a educação não formal e a educação informal.

Segundo Coombs, citado por Carlos Alberto Silvestre, “a educação formal refere-se naturalmente ao sistema educativo altamente organizado e estruturado hierárquica e cronologicamente, que abrange desde o jardim-de-infância até aos mais elevados níveis da universidade.” (Silvestre, Carlos Alberto, 2003: 53).

Coombs define a educação não formal como:

“uma variedade esmagadora de actividades educativas que têm três características em comum: estão conscientemente organizadas em função de públicos e propósitos particulares; operam fora da estrutura e dos sistemas de educação formal e estão geralmente livres das suas regras e formalismos; podem ser programadas para servir os interesses particulares e necessidades de aprendizagem de virtualmente qualquer subgrupo particular em qualquer população. A educação informal, definimo-la como a aprendizagem por exposição ao ambiente e às experiências adquiridas no dia-a-dia.” (ibidem).

Servindo-nos de um quadro comparativo proposto por Carlos Alberto Silvestre (Silvestre, C.A., 2003: 54,55), podemos afirmar que a educação formal privilegia o ensino escolar tradicional e a educação não formal a educação permanente. A educação informal, por sua vez, constitui o decurso natural da vida. Enquanto na primeira modalidade se faz a divisão escolar por disciplinas, na segunda as actividades são interdisciplinares e na terceira a aprendizagem é assistémica, isto é, sem método ou critério. Nas duas primeiras modalidades há intencionalidade e a terceira não é intencional. A educação formal privilegia os conteúdos teóricos, do saber, a não formal valoriza o saber fazer, manipulando o quotidiano, e na educação informal as aprendizagens fazem-se a partir de experiências da vida privilegiando os objectivos do saber estar. A educação formal é fechada e rígida na progressão e rígida na participação, no tempo e no espaço; a educação não formal é aberta e flexível na progressão e flexível na participação, no tempo e no espaço; a educação informal acontece de forma permanente ao longo da vida em qualquer espaço e tempo. Nas duas primeiras modalidades existe certificação de saberes e competências, na educação informal não se verifica a certificação. Apesar de não termos analisado exaustivamente a grelha

comparativa proposta por Silvestre, constatamos – como refere o autor – que as fronteiras entre as modalidades de educação nem sempre são nítidas, havendo traços comuns entre a educação formal e não formal e a educação não formal e a informal.

3- Conceito de Cidade-Educadora

Como já referimos, interessa-nos, para o estudo, o sentido sociológico do conceito de “cidade”: uma cultura, um modo de estar, um estilo de vida urbano que contamina todas os aglomerados populacionais independentemente da sua dimensão.

Sendo que a relação entre a cidade e a educação é estreita, Jaume Trilla analisa a cidade em três dimensões: enquanto meio educativo envolvente; enquanto agente educativo e enquanto conteúdo educativo.

“ O meio urbano incorpora as denominadas educação formal, não formal e informal (Trilla, 1998), conjuga instituições pedagógicas e situações educativas ocasionais, programas formativos cuidadosamente desenhados e encontros educativos casuais.” (Machado, Joaquim, 2005: 227). As instituições e modalidades educativas que coexistem na cidade remetem para um sistema que se deseja de inter-relações e complementaridades que exigem uma acção concertada e um projecto educativo de âmbito territorial (Joaquim Machado, 2005). Por sua vez, a cidade enquanto agente educativo diz respeito ao sistema físico e social através do qual o cidadão aprende no seu dia-a-dia informal e casualmente. E, ao falarmos das aprendizagens que a cidade proporciona informal e casualmente ao indivíduo, estamos já a referir-mo-nos à dimensão da cidade conteúdo educativo.

Trilla propõe três concepções pedagógicas da cidade a partir de metáforas: *a escola cidade*, *a cidade escola* e *a cidade educativa*. Na primeira, a escola “assume-se como uma comunidade educativa e faz da cidade o seu modelo organizativo e funcional”, isto é, faz-se da escola, como afirma John Dewey, “um laboratório social” (Dewey, 2007) . Na metáfora *cidade escola*, a cidade gera programas e iniciativas educativas adoptando o modelo escolar. Na *cidade educativa*, a cidade assume-se enquanto rede de instituições, actividades e recursos de carácter educativo e formativo onde a escola não tem um papel hegemónico na educação.

Edgar Faure, num relatório para a UNESCO (*Aprender a ser*, 1973) torna conhecida a expressão *cidade educativa*. Nesse relatório Faure assume a educação com mais relevância para o acto de aprender do que o acto de ensinar e onde o indivíduo deixa de ser objecto e passa a ser sujeito das suas aprendizagens. Nesse relatório, assume-se ainda que a escola não pode ser a única instituição com funções educativas. Como diz Joaquim Machado:

“ A *cidade educativa* pressupõe uma política global para a cidade, em que esta se organiza na perspectiva de uma democracia cultural, onde o lazer se afirma como um valor, funda uma nova moral da felicidade e desempenha as suas funções de passatempo, divertimento e desenvolvimento da personalidade.” (Machado, Joaquim, 2005: 245).

Os termos *cidade educativa* e *cidade educadora* são usados indiferenciadamente e referem-se a conceitos muito próximos. Referindo-se à polissemia do segundo termo, Jaume Trilla escreve que se trata de “uma ideia extraordinariamente genérica, produtiva e heurística que incorpora conteúdos descritivos e, simultaneamente, desiderativos, projectivos e utópicos” (1990:16). Os conteúdos descritivos dizem respeito , afirma Caballo (Caballo, 2001), “à descoberta do que a cidade transmite nos seus espaços construídos e relacionais, como transmissor e conteúdo educativo”; os desiderativos referem-se à expressão de possibilidades e os conteúdos projectivos valorizam a capacidade de as pessoas e recursos para levar a cabo um projecto de cidade.

Este conceito sistémico de educação bem como a emergência da territorialização conduzem ao nascimento do movimento das cidades educadoras inaugurado por Barcelona em 1990, onde, no *I Congresso das Cidades Educadoras* é redigida a *Declaração de Barcelona, Carta das Cidades Educadoras*. Nessa carta são enunciados os princípios fundamentais deste movimento: a educação para a diversidade e para a cooperação internacional; o desenvolvimento de uma política educativa municipal ampla; colaboração inter-administrativa; preservação e difusão da identidade da cidade; promoção do intercâmbio entre cidades; a infância e juventude como construtoras da cidade; o zelo pela qualidade dos espaços, infra-estruturas e serviços; o fomento da informação e do associativismo; a qualidade de vida como objectivo e a integração intergeracional.

Fiorenzo Alfieri (1994), citado por Caballo, sintetiza as três etapas que conduzem no sentido da operacionalidade da filosofia da cidade educadora: a primeira etapa corresponde a um período de grande centralidade e algum fechamento da escola em que a comunidade se coloca à disposição desta para lhe facilitar e enriquecer o trabalho; a segunda etapa aprofunda a relação escola – território e transforma as experiências da

vida em experiências de cultura; a terceira etapa implica o incremento progressivo da complexidade nas relações escola – comunidade e conduz à necessidade de construção de um projecto educativo territorial.

Alexandre Sanvisens (1990: 137, *in* Machado, 2005: 251) distingue três formas de regulação da educação na cidade: a regulação municipal dos diversos níveis de educação e ensino; a regulação municipal de estabelecimentos, agentes e actividades para-escolares, a organização de actividades recreativas, desportivas e culturais-educativas; a ordenação dos agentes e actividades informais de educação. Ao município cabe um papel importante nesta regulação, que não necessariamente o de controlo, mas sobretudo de promotor da acção educativa, exercendo uma liderança pública local eficaz.

CAPÍTULO III – REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO E LÓGICAS DE ACÇÃO

1- Conceito de Regulação

Fazemos uma abordagem ao conceito de regulação, em sentido abrangente, e antes de nos debruçarmos sobre a regulação da Educação, partindo da ideia de que “regulação enquanto acto de regular significa o modo como se ajusta a acção a determinadas finalidades” (Barroso, 2006:64).

Crozier e Friedberg utilizam a abordagem sistémica para a compreensão da acção colectiva organizada, tendo em conta a dimensão estratégica inerente ao comportamento humano. Assim, para os autores “a regulação não se opera, de facto, nem por sujeição a um órgão regulador, nem pelo exercício de um constrangimento mesmo que inconsciente, e muito menos por mecanismos automáticos de ajustamento mútuo, ela opera-se por mecanismos de jogos através dos quais os cálculos racionais *estratégicos* dos actores se encontram integrados em função de um modelo estruturado” (Crozier e Friedberg, 1977). Na mesma linha de análise, Bauby refere que “a regulação de um grupo social corresponde, assim, às interacções entre os interesses particulares de cada componente do grupo e o interesse comum ou geral do mesmo” (2002).

Segundo Woll (Woll, Cornelia, 2006:379), “o termo regulação faz referência às rotinas, às normas e às convenções frequentemente implícitas pelas quais as acções se regularizam ou se normalizam” e “nessa perspectiva a regulação é uma forma de governança ligada à reprodução de relações económicas e sociais” (ibidem).

2- Tipos e Formas de Regulação

Diebolt, baseando-se na pirâmide hierárquica dos níveis de regulação – auto-regulação, regulação externa e regulação autónoma – de Piaget, distingue dois tipos de regulação complementares: as regulações conservadoras e as regulações transformadoras. No primeiro caso, a regulação assegura a coerência, o equilíbrio e a reprodução do sistema

tal como ele é; no segundo caso apreende a mudança, interpreta os seus sentidos e as interdependências entre os diversos modos de regulação. Segundo este autor, a regulação da educação compreende necessariamente os dois tipos de regulação, ou seja admite que “a transformação de um sistema é indispensável à manutenção da sua existência e coerência” (Diebolt, 2001).

Julien Mehel, por sua vez, admitindo a existência de vários dispositivos de regulação no interior do mesmo sistema, defende a ocorrência de uma “tripla regulação: uma pré-regulação e uma pós-regulação centralizadas e uma multi-regulação descentralizada que se pode chamar de co-regulação” (Barroso, 2005). Este autor foca a sua análise nos sistemas políticos e parece-nos relevante a seguinte citação:

“Nos regimes políticos centralizados, a pré-regulação estatal é privilegiada. Os regimes *burocráticos* correspondem a uma hipertrofia da pré-regulação. A desconcentração (desenvolvimento dos sub-transdutores) e a descentralização (desenvolvimento dos sub-selectores) tendem a desenvolver a co-regulação. Por fim, os mecanismos de pós-regulação são ilustrados por medidas conjunturais, como a adaptação do plano em curso de execução” (Mehel, 1974)

Aplicando o conceito de regulação aos sistemas escolares, e na mesma linha de análise, Christian Maroy e Vincent Dupriez consideram que “a regulação é resultante da articulação (ou da transacção) entre uma ou várias regulações de controlo e processos horizontais de produção de normas na organização”. Estes autores, na descrição dos processos de regulação nas políticas e da acção educativa na Bélgica, utilizam uma “abordagem estrutural” e uma “abordagem activa” que correspondem à distinção feita por Raynaud entre “regulação institucional” e “regulação situacional”, sendo a primeira a que compreende as dimensões de coordenação, controlo e influência e a segunda trata-se de um processo activo e autónomo de “produção das regras do jogo”, onde interagem diversos actores.

Segundo João Barroso (2005), é possível identificar diferentes formas de regulação em função da sua origem e modalidades utilizadas. Quanto à origem, referimo-nos à regulação transnacional, regulação nacional e micro-regulação local (escola). Quanto às modalidades referimo-nos à regulação burocrática, pelo mercado e comunitária, entre outras.

Demailly propõe a seguinte tipologia de regulação na educação: uma regulação burocrática tradicionalista, uma regulação modernizadora, uma regulação neoliberal e

uma regulação crítica e democratizante, sendo que quanto a esta última arriscamos aproximá-la da regulação comunitária proposta por João Barroso.

3- Modalidades de Regulação e Lógicas de Acção

Encarando a política educativa municipal enquanto política pública, interessa-nos a perspectiva sociológica e construtivista de Duran (1996: 108), citada por João Barroso (2006: 11), segundo a qual esta se traduz num

“produto de um processo social que se desenrola num tempo determinado, no interior de um quadro que delimita o tipo e o nível de recursos através de esquemas interpretativos e recolha de valores que definem a natureza dos problemas políticos colocados e as orientações da acção”.

A fim de interpretar a regulação da Educação levada a cabo pelos municípios, interessa-nos descrever, para contextualização, os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a acção dos actores – ao ter em conta o quadro normativo que regulamenta a participação das autarquias na gestão da Educação -; numa outra abordagem, interessa-nos compreender e descrever os modos como esses mesmos actores se apropriam delas (das regras) e as transformam. As autarquias, enquanto instâncias de regulação intermédia, são um actor privilegiado numa complexa rede regulatória. A sua intervenção, considerando o quadro legal, tem um impacto directo na regulação local (ao nível de escola); tem um papel regulador privilegiado ao nível do território concelhio e concerta a sua acção conjuntamente com outros municípios a um nível intermunicipal ou mesmo sub-regional ao mesmo tempo que mantém relações de interdependência com o poder central. Parece-nos, então, que os municípios, enquanto unidade administrativa territorial com autonomia poderão assumir a Educação com políticas estratégicas que visem “mudanças consistentes nos referentes do desenvolvimento social e humano” (Pinhal, 2005). Foi, aliás, a estratégia da cidade de Barcelona ao abraçar o paradigma da “cidade - educadora”, sendo esta, segundo Pinhal (2005)

“ a que reconhece, exerce e desenvolve, para além das suas funções tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, isto é, que assume uma intencionalidade e uma responsabilidade cujo objectivo é a formação, a promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes, começando pelas crianças e pelos jovens e continuando pelos outros estratos de população”.

Num quadro de multi-regulações, os municípios desenvolvem sobretudo regulações autónomas, resultantes da acção colectiva organizada pelos diversos actores, através da produção de regras em função de interesses e estratégias específicas, e a co-regulação, em processos de interacção entre a regulação de controlo e a regulação autónoma. Ora, essas acções obedecem a valores e ideologias e manifestam determinadas orientações. Segundo Sarmiento, citado por Barroso (Barroso et alli, 2006) a “ lógica de acção remete para a existência de racionalidades próprias dos actores que orientam e dão sentido (objectivo e subjectivo) às suas escolhas e às suas práticas, no contexto de uma acção individual ou colectiva.”.Segundo João Barroso et alli (2006) “ As lógicas são construídas na acção e pela acção, pelo que além de conteúdos, são também dispositivos.” É neste contexto que nos parece pertinente compreender quais são as lógicas de acção subjacentes às políticas educativas municipais.

PARTE II – QUADRO OPERACIONAL DE ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

a) A recolha da informação

A técnica de recolha de dados seleccionada contemplou, numa primeira etapa, um questionário dirigido aos vereadores com competências delegadas ou presidentes de câmara que tenham avocado à presidência as competências na área da educação. Enviado por via postal e, nalguns casos por correio electrónico, este instrumento de recolha de informação foi preenchido pelos gabinetes de apoio à vereação ou presidência com a supervisão dos eleitos locais. A sua recolha foi efectuada no momento da realização da entrevista semi-estruturada subsequente ao questionário. Algumas câmaras procederam ao envio postal dos questionários preenchidos, em momento prévio ao do agendamento da entrevista. De um modo geral, o preenchimento do questionário não suscitou dúvidas, apesar da sua extensão e da especificidade de algumas questões. Somente um eleito local, a pretexto de um pedido de esclarecimentos sobre o questionário, agendou uma reunião que nos proporcionou uma avaliação do instrumento em contexto de diálogo, bem como uma interessante preparação à realização da entrevista. A aplicação e respectiva avaliação do questionário pelo eleito local traduziu-se num contacto exploratório para o contexto do instrumento subsequente – a entrevista. No entanto, neste município não foi possível aplicar este segundo instrumento em momento posterior, uma vez que a educação foi, entretanto, avocada pelo presidente do executivo camarário e este não teve disponibilidade para nos receber.

Um segundo instrumento de recolha de informação foi a entrevista semi-estruturada, com questões de resposta aberta, aos responsáveis políticos em nove dos onze municípios. As questões desenvolvidas incidiram essencialmente sobre aspectos que dizem respeito às opiniões e crenças dos inquiridos. Estas entrevistas – que não foram exaustivas e respeitaram a disponibilidade dos entrevistados – procuraram responder às questões do terceiro eixo de análise da investigação: o das representações dos actores sobre políticas educativas municipais.

A anteceder o questionário e a entrevista individual, procurámos apresentar aos actores os objectivos da investigação e facultar uma explicação padronizada dos tópicos sobre os quais nos debruçámos.

Apontando para uma situação ideal de economia de tempo, tentámos o agendamento de uma reunião com a direcção executiva da comunidade urbana, onde pudéssemos apresentar sucintamente o estudo, recorrendo à mediação do seu presidente para criação de clima empático de colaboração em torno do projecto. Não tendo havido resposta a um primeiro pedido nesse sentido, considerámos mais eficaz o contacto a cada uma das autarquias e abandonámos a primeira estratégia.

Os questionários foram enviados em Abril de 2008 e os primeiros contactos por via telefónica com os gabinetes de apoio à vereação e à presidência começaram a ocorrer cerca de dois meses depois. Posteriormente foi necessário agendar as entrevistas semi-estruturadas, tendo sido frequente o recurso ao contacto telefónico com os gabinetes de apoio. As entrevistas foram realizadas quase na sua totalidade entre os meses de Julho e Setembro de 2008, altura em que foi publicado em diário da república novo pacote de transferência de competências do Ministério da Educação para as Câmaras Municipais.

Uma primeira etapa da análise de conteúdo dos questionários precedeu a entrevista semi-estruturada.

Enquanto o questionário visou tópicos mais específicos e factuais, designadamente sobre a forma como os actores políticos organizam a sua acção – admitindo mesmo que o seu preenchimento tivesse sido levado a cabo pelo responsável técnico imediatamente subordinado ao responsável político; na entrevista pretendemos compreender em que medida as representações dos actores políticos em matéria de políticas públicas na área da Educação são coerentes com a regulação que exercem e com as políticas desenvolvidas.

A utilização do questionário como técnica de recolha de informação, obrigou a uma criteriosa construção do mesmo, antecipando uma primeira categorização das respostas. Não obstante a tentativa de construir este instrumento em momento simultâneo ao da entrevista semi-estruturada – a fim de ter antecipadamente um guião global de tudo o que se pretendia inquirir -, o segundo instrumento foi sujeito a reajustamentos tendo em conta as primeiras respostas dos inquiridos. Não realizando propriamente um pré-teste, tentámos submeter o questionário e o guião da entrevista a actores na gestão municipal da Educação que, não tendo actualmente responsabilidades políticas, pudessem ter um olhar próximo das representações destes. É esse olhar que esteve presente no momento

da sua construção uma vez que quem investiga, pela vivência anterior enquanto actor político local, procurou sempre estar no lugar de quem responde.

b) A análise de conteúdo

Para a análise dos dados recolhidos através de questionários e entrevistas semi-estruturadas, construímos uma grelha de categorização centrada nos eixos de análise e nas principais questões enunciados na fase da elaboração deste projecto de investigação. Nesta fase de interpretação dos dados, criámos quatro grandes categorias às quais associámos subcategorias decorrentes, quer das questões de investigação, quer das evidências recolhidas através dos instrumentos utilizados.

Invertendo a ordem dos eixos de investigação enunciados em momento prévio, criámos uma primeira categoria principal que designamos por “Os actores políticos”. Nesta categoria identificamos o estatuto profissional dos eleitos locais anterior às funções actualmente exercidas.

Começar esta grelha pela categoria “os actores políticos” não foi fruto do acaso. Esta opção é intrínseca à própria escolha do estudo em causa. Embora o objecto do estudo sejam as políticas educativas municipais, a perspectiva assumida foi desde o início a dos actores políticos. Assim, partindo do discurso e do olhar destes, faremos a análise daquilo que dizem ser as suas acções, procurando, *a priori*, conhecer melhor quem são e que representações têm daquilo que fazem.

Para uma primeira subcategoria designada de “estatuto profissional de origem” contribuíram o questionário e as entrevistas. O primeiro instrumento permitiu-nos identificar a origem profissional dos actores; o segundo, através da análise de conteúdo, serviu para compreender em que medida as representações e as lógicas de acção destes actores, estão próximas de uma visão *escolocêntrica* da educação e se, assim sendo, se esta visão é assumida por quem tem estatuto de docente ou se é indiferente o estatuto profissional de origem e essa visão é globalmente assumida. Interessa-nos também perceber se aqueles que provêm da docência vêm nisso uma vantagem ou um constrangimento.

A segunda grande categoria desta análise diz respeito à acção enunciada – a acção concreta dos actores. Nesta categoria assumem principal relevância os dados recolhidos

através do questionário. De natureza mais factual, neste caso pretendemos descrever o que os municípios da Lezíria do Tejo têm feito na área da educação. Assim, a segunda categoria que designamos por “intervenção municipal na educação”, parte da identificação dos recursos – humanos e infra-estruturais – mobilizados para a intervenção na educação, objectivo para o qual criámos uma primeira subcategoria que designamos de “os recursos”.

As outras duas subcategorias dizem respeito às iniciativas e respectivos destinatários e os dados recolhidos provêm essencialmente do questionário.

Nesta grande categoria, destacamos três questões que nos interessam particularmente: como são exercidas as competências, no domínio da educação formal; que destinatários são enunciados quando falamos de intervenção na educação, isto é, falamos da educação de jovens e crianças ou já é assumido pelos actores municipais a necessidade de uma educação formal e informal, com fronteiras cada vez menos definidas e onde se assume o direito dos indivíduos à aprendizagem ao longo da vida?

Por último, interessa-nos particularmente, tendo em conta o momento de realização deste estudo, compreender como são assumidas algumas áreas de intervenção que se encontram a meio caminho entre as competências e as não competências, isto é, sendo no quadro normativo assumidas como competências contratualizadas, como as encaram os eleitos locais?

Com a terceira grande categoria – “as formas de relacionamento” – pretendemos recolher dados que nos permitam verificar qual o grau de distanciamento ou proximidade dos actores políticos municipais relativamente aos outros agentes educativos.

Nesta categoria pretendemos compreender como os actores locais se apropriam dos conselhos municipais de educação: se cumprem calendários e articulados legais, ou se assumem uma perspectiva de parceria e de debate da agência educativa do território municipal.

Enquanto subcategoria de relevo integrada na dimensão dos relacionamentos, partimos da entidade agregadora da sub-região – a Comunidade Urbana da Lezíria do Tejo – para conhecer essencialmente dois aspectos: a questão da identidade sub-regional, quer no que respeita a uma caracterização territorial, quer no que concerne à descrição das práticas de intervenção municipal da educação; a questão do que já foi feito em comum e a das vontades dos eleitos para a intervir conjuntamente ou coordenadamente na área da educação. Existem somente lógicas que se prendem com a captação de recursos ao

nível da negociação com instituições nacionais e europeias ou acrescem a esta lógica intenções de empreender uma rede educativa sub-regional?

Quanto ao território da Lezíria, partindo do conceito de regulação, interessa-nos, mais do que uma mera caracterização comparativa das intervenções municipais, perceber em que medida os actores, individualmente, encaram um trabalho concertado tendo como horizonte a sub-região.

A terceira grande categoria diz respeito, como se disse anteriormente, ao modo como os actores encaram o funcionamento dos órgãos formais de regulação da educação, em que os municípios são parte integrante, e ao modo como se apropriam destes.

Numa quarta categoria, procurámos interpretar as representações que os eleitos locais têm da educação, de um modo geral, e da intervenção municipal na educação em particular. Inicialmente pensámos optar pela criação de duas subcategorias: uma que dissesse respeito às representações sobre a educação enquanto agência humana e outra que dissesse respeito à intervenção municipal na educação. Uma primeira avaliação do material recolhido levou-nos a não fazer essa separação na medida em que muitas vezes os discursos dos actores as abordavam de forma intrínseca e indissociável.

A partir da análise de conteúdo da entrevista, procurámos, no discurso dos actores, evidências sobre aquilo que é valorizado na intervenção educativa municipal. Não nos reportamos às acções concretas, mas ao que é valorizado pelos actores.

Por último, nesta categoria, pretendemos conhecer quais os objectivos enunciados pelos actores para a sua intervenção no campo da educação. Criámos uma subcategoria que designamos de “objectivos enunciados” e, através do discurso dos actores, pretendemos saber que valor é atribuído à educação enquanto agência da sociedade, e das comunidades concretas dos concelhos da Lezíria.

Tendo em conta o momento de realização deste estudo, interessa-nos particularmente compreender em que medida é desejado um alargamento de competências das autarquias e o que está em jogo no actual processo de negociações dos municípios com o Ministério da Educação. A questão da subsidiariedade assume também alguma importância na medida em que nos interessa saber como é interpretado este conceito pelos actores.

Em conclusão, ao criarmos a presente grelha de categorização, pretendemos responder aos objectivos do estudo. No início deste, as questões de investigação eram em menor número, mas, à medida que o trabalho empírico foi avançando, fomos assumindo uma postura gradualmente interpretativa e antecipando algumas respostas. Com esta

categorização pretendemos organizar as evidências que possam validar esta postura interpretativa face aos dados recolhidos.

CAPÍTULO IV – OPERACIONALIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS LEGAIS NA EDUCAÇÃO

1- O planeamento e a concepção do sistema educativo

O planeamento dos investimentos municipais é elaborado anualmente pelos executivos camarários e submetido ao órgão deliberativo – a Assembleia Municipal – para aprovação. Esse instrumento de planeamento, a aprovar pela Assembleia Municipal, engloba todas as áreas de intervenção das Câmaras Municipais e traduz-se num documento que dá pelo nome de “Grandes Opções do Plano Plurianual de Investimentos e Orçamento” e reveste-se de periodicidade anual. Não é este o objecto do nosso estudo, uma vez que a complexidade e singularidade de cada um deles não se compagina com o tipo de investigação em causa e com a abrangência dos temas abordados.

Em 1999 é estabelecido um quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais (Lei 159/99 de 14 de Setembro) que refere explicitamente a competência de planeamento dos equipamentos educativos, no âmbito dos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico através da elaboração da carta escolar a integrar nos planos directores municipais. Este último instrumento de planeamento, de grande complexidade de conteúdo e procedimental, na maior parte dos municípios contemplou quase exclusivamente, numa primeira geração, a ocupação dos solos no que respeita à edificação. Além disso, nesse ano, estavam já concluídos, ou em curso, os primeiros planos directores municipais que, em muitos casos, à presente data, não voltaram a ser revistos. Assim, o planeamento dos equipamentos de educação e ensino, a levar a cabo pelos municípios, só é verdadeiramente assumido como uma competência após a publicação do Decreto-lei 7/2003 que estabelece os conteúdos e procedimentos a ter em conta na elaboração das cartas educativas municipais (artigos 18º, 19º, 20º e 21º). Aí se estabelece que os municípios podem articular entre si, através das suas federações ou associações, e com o Ministério da Educação, para o desenvolvimento de instrumentos de planeamento e ordenamento da rede educativa de nível municipal. É neste enquadramento normativo que os municípios da Lezíria do

Tejo deliberam adjudicar a uma empresa de consultadoria em planeamento (CEDRU, Lda) a elaboração das cartas educativas de cada um dos onze municípios. Desta forma, estes instrumentos de planeamento e ordenamento da rede educativa obedeceram a procedimentos comuns, quer no que respeita aos normativos, quer no que respeita às técnicas de recolha de informação e tratamento dos dados. A sua conclusão ocorreu no primeiro semestre de 2006 e as cartas educativas foram homologadas pela Ministra da Educação em Dezembro do mesmo ano, tendo sido a primeira NUT III do país a ter a totalidade dos municípios com as suas cartas educativas homologadas.

Para a maioria dos inquiridos, através de questionário, a carta educativa é um documento de planeamento que caracteriza o parque escolar existente nos concelhos e que define o plano de investimentos futuros para as infra-estruturas e equipamentos pedagógico-didáticos. Só quatro dos dez respondentes admitem a articulação das infra-estruturas e equipamentos com a oferta educativa e seus destinatários. Parece-nos que esta visão do planeamento centrado nas questões infra-estruturais está muito presente nas preocupações dos eleitos locais, o que também é consentâneo com a tradição do poder local que tem valorizado na sua intervenção global a construção de equipamentos e infra-estruturas para as suas populações nos mais diversos domínios.

À data da aplicação do questionário, sobre a etapa de concretização da carta educativa, a generalidade dos municípios respondeu que se encontrava homologada a revisão deste instrumento. Sabendo que o Ministério só homologou cartas educativas municipais a partir de 2006, interpretamos como revisão da carta educativa, não uma segunda geração deste instrumento, mas as sucessivas alterações introduzidas neste, uma vez que a metodologia utilizada na elaboração das cartas educativas previu um relatório inicial, um relatório intercalar, um relatório final preliminar e uma versão final sujeita a homologação. Sobre a realização dos investimentos planeados, a atitude dos municípios dividiu-se entre os que avançaram com os investimentos e os que aguardavam financiamento comunitário no âmbito do Quadro de Referência Estratégico Nacional com vigência de 2007 a 2013.

No processo de elaboração das cartas educativas, para além da participação das comunidades concelhias na sua aprovação prévia, através dos Conselhos Municipais de Educação, de acordo com as respostas ao questionário, todos os órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas e escolas isoladas foram auscultados. Na maioria dos municípios os conselhos executivos, para além de solicitada a sua participação no que respeita ao fornecimento de informações sobre o parque escolar, foram convidados a

sugerir intervenções no âmbito dos investimentos a planear. Houve, no entanto, três municípios em que os órgãos de gestão dos agrupamentos e escolas não foram ouvidos no que respeita às propostas de investimento no parque escolar.

Sobre a participação do Conselho Municipal de Educação na aprovação das cartas educativas, só dois entrevistados, em nove, salientaram o papel deste órgão institucional no processo.

Para além das questões relativas ao planeamento das infra-estruturas a construir ou intervencionar, os municípios têm como atribuições constituir o Conselho Municipal de Educação e coordenar a sua actividade no âmbito das competências que este órgão tem, por lei. De acordo com o Decreto-Lei 7/2003 de 15 de Janeiro, trata-se de uma “instância de coordenação e consulta, que tem por objectivo promover, a nível municipal, a coordenação da política educativa, articulando a intervenção, no âmbito do sistema educativo, dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados, analisando e acompanhando o funcionamento do referido sistema e propondo acções consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e eficácia do mesmo” (artigo 3º). O que o quadro normativo propõe, dito de outro modo, é que o município coordene, ao nível do município, a actividade educativa no que vai para além das infra-estruturas, designadamente nas questões do dia-a-dia das escolas e respectivas comunidades. Nas competências atribuídas a esta instância, a legislação refere um conjunto de áreas tais como a acção social escolar no que concerne aos apoios socioeducativos, à rede de transportes escolares e à alimentação; quanto à área das medidas de desenvolvimento educativo, prevê o apoio às crianças com necessidades educativas especiais, a organização de actividades de complemento curricular, a oferta educativa no âmbito da qualificação escolar e profissional, mas também nas ofertas de formação ao longo da vida e do desenvolvimento do desporto escolar. Estão ainda inseridos neste conjunto outras áreas que passam pela participação nos contratos de autonomia; pelos programas e acções de prevenção e segurança nos espaços escolares e seus acessos; e pelos projectos educativos.

A haver um trabalho de planeamento por parte dos municípios estudados, ao nível do funcionamento do sistema educativo, o mesmo não é evidente na avaliação que os eleitos locais fazem do Conselho Municipal de Educação, à excepção de três casos em que é valorizado o trabalho levado a cabo por estas instâncias. O discurso dos actores reflecte discordância quanto à composição imposta no quadro legal, que trata todo o território nacional de forma igual. Essa discordância diz respeito sobretudo à não

contemplanção dos representantes dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas na composição do Conselho Municipal de Educação. Os eleitos locais encaram como legítimos representantes das organizações escolares os elementos do Conselho Executivo e consideram fundamental a participação destes nas reuniões do conselho. Neste sentido, contornando os constrangimentos do quadro normativo, foram adoptados dois tipos de estratégias: os conselhos executivos passaram a participar nas reuniões do Conselho municipal de Educação com o estatuto de convidados ou, então, na constituição do órgão municipal, foi negociada entre as comunidades escolares existentes nos concelhos a distribuição dos lugares de representação destinados aos representantes do pessoal docente numa lógica que conjugasse o nível de ensino com o agrupamento ou escola para que todos estivessem representados.

De um modo geral, os eleitos locais denunciam a natureza compósita destes fóruns comunitários de debate das matérias relativas à educação. Insistem sobretudo no facto de a maior parte dos elementos presentes no Conselho Municipal de Educação já fazerem parte de outras instâncias, nomeadamente das assembleias de escola e de agrupamento. Ou então salientam que os assuntos em debate no Conselho Municipal de Educação já foram tratados com os conselhos executivos. É assumido por quase todos os entrevistados o cumprimento de um mero formalismo, quanto à periodicidade e assuntos que por lei são de aprovação obrigatória como é o caso dos planos de transportes escolares e a carta educativa. Quanto ao posicionamento dos actores perante a importância do Conselho Municipal da Educação, há uma tendência para a desvalorização deste em detrimento das assembleias de escola e de agrupamento e da negociação directa com os órgãos executivos das organizações escolares. Numa atitude mais desiderativa um dos actores considera que este deve ser o “motor” do sistema educativo ao nível concelhio no que respeita à oferta educativa e às medidas de combate ao abandono escolar e às baixas taxas de escolarização. Outro actor denuncia a inércia que ainda caracteriza o funcionamento destas instâncias e propõe uma forma de actuação que valorize e confira eficácia ao papel do Conselho Municipal de Educação. Outro actor, assumindo que o Conselho Municipal de Educação é uma “imposição legislativa” que surgiu a reboque da lógica de elaboração e aprovação concelhia das cartas educativas, duvida que esta instância seja um verdadeiro órgão de regulação da educação ao nível municipal.

Sobre o desenvolvimento da acção educativa nas organizações escolares, os municípios têm uma palavra a dizer na medida em que é consignada na legislação a sua

participação no órgão de direcção, a saber, a Assembleia de Escola ou de Agrupamento, recentemente substituída pelo Conselho Geral (Conselho Geral Transitório numa primeira fase de implementação do novo regime jurídico de administração e gestão escolar).

Nas Assembleias de Agrupamento ou de Escola, a representação do município era feita maioritariamente pelos eleitos locais, no entanto, havia casos em que este era representado pelo Chefe de Divisão ou por técnico superior. Com a entrada em vigor do novo órgão de direcção – o Conselho Geral –, que prevê três representantes do município, essa atribuição passa a ser partilhada por eleitos locais e técnicos. Para além do eleito local, em maioria representado no órgão de direcção dos agrupamentos e escolas, as opções equacionadas passam pela designação de responsáveis técnicos e, nalguns casos, representantes das Juntas de Freguesia. Um dos entrevistados equacionava ainda a possibilidade de designar membros da Assembleia Municipal.

Sobre a participação das autarquias nas extintas Assembleias de Escola e de Agrupamento, a generalidade dos inquiridos considera-a importante. Contudo, é expressa por alguns a consciência de que a organização escolar é uma organização fechada à participação da comunidade, que convoca os seus representantes mas não incita a uma efectiva participação na definição das suas linhas orientadoras. Há mesmo um caso de litígio frontal, na medida em que o eleito local não admite ser convocado para aprovar documentação que não recebe para análise prévia. Um dos actores entrevistados considera que as autarquias têm sido minorizadas na estrutura das organizações escolares, ao estarem em pé de igualdade com outros representantes, por entender que o município tem uma legitimidade maior uma vez que representa toda a população do território em causa.

A avaliação que um dos eleitos locais faz da participação das autarquias nesses órgãos de gestão é a de uma “participação passiva” motivada por uma actuação cautelosa de concordância com tudo o que é proposto pela escola por recear vir a ter uma posição incómoda, se optar por uma efectiva atitude de maior envolvimento. Considera ainda esse actor que, tanto maior será a participação dos representantes da autarquia, quanto maior for a sua proximidade, mas também quanto maior for a abertura da escola a uma participação efectiva da comunidade.

Sobre o novo modelo, que prevê o reforço da representação do município no órgão de direcção das organizações escolares, o edil entende que seria bem-vinda uma mudança no sentido de uma maior participação da comunidade na escola. No entanto, este actor

considera que não se trata de uma questão de representação numérica, mas de uma mudança de atitude da comunidade que deverá deixar de limitar as questões da educação à escola e entender a participação da comunidade local como uma mais-valia. A não ser assim, admite o autarca, tudo continuará no “mesmo marasmo”.

De um modo geral, os eleitos locais encaram o reforço da participação nas Assembleias de Escola ou de Agrupamento como uma consequência natural do reforço das competências das autarquias no quadro de novo pacote de transferência de competências. A tendência é de encarar esse novo modelo de participação como uma oportunidade de reforçar o papel do município na definição das linhas orientadoras das organizações escolares. Por outras palavras, assume-se a expectativa de passar de um estatuto de entidade externa à escola para um estatuto de pertença à comunidade escolar na justa medida em que se detêm responsabilidades ao nível dos recursos humanos e dos equipamentos. Com maiores expectativas, ou apresentando uma atitude mais cautelosa, os eleitos locais esperam que este novo regime de administração e gestão lhes confira uma maior legitimidade na participação do planeamento da acção educativa. Os actores falam mesmo na assumpção de mais “protagonismo” ou na expectativa de assumir a vice-presidência do Conselho Geral, como é o caso de um entrevistado.

Em conclusão, sobre a operacionalização das competências legais dos municípios em matéria de planeamento do sistema educativo, ao nível concelhio, podemos afirmar que o planeamento de infra-estruturas e equipamentos é predominantemente valorizado na acção dos eleitos locais. Assumem ainda, nalguns casos, o papel de “motor” que lhes compete na coordenação da acção do Conselho Municipal de Educação, mas não valorizam esta instância de natureza sócio-comunitária. Limitam-se, na maior parte das situações, a cumprir imperativos legais que se prendem com a aprovação dos planos de transportes escolares e da carta educativa; noutros casos consideram-no uma instância de debate de temas da área da educação como é o caso da qualificação escolar e profissional e da oferta educativa, a indisciplina ou o abandono escolar. No entanto, salientam o facto de este órgão reproduzir a participação dos mesmos actores que debatem os mesmos temas noutros órgãos como sejam as Assembleias de Escolas e de Agrupamentos e os fóruns no âmbito do programa da Rede Social. Sobre o seu papel na participação do planeamento ao nível das organizações escolares, anseiam uma maior legitimidade na participação por via das novas competências que lhes foram transferidas, mas sentem-se ainda um parceiro exterior à organização que é visto como uma ameaça ao poder dos conselhos executivos e dos professores. Nesta medida,

podemos afirmar que, ao nível local, os municípios experienciam o planeamento da acção educativa nas organizações escolares assumindo ainda um estatuto de periferia, de convidados. Com o novo enquadramento no que respeita à transferência recente de competências ao nível dos recursos humanos e infra-estruturas, anseiam por uma alteração desta situação, mas revelam a consciência de que tal mudança só será possível com uma maior abertura dos agentes educativos nas escolas. Os actores aguardam com alguma expectativa a inversão de forças motivada pelo novo regime jurídico de administração e gestão escolar que diminui o poder dos professores para o distribuir pela comunidade, não só as autarquias, mas também os encarregados de educação e as instituições e sociedade civil de um modo geral.

Na coordenação da acção educativa, por via dos Conselhos Municipais de Educação, também os assuntos levados a debate parecem ser ainda uma abordagem tímida às questões da educação, quer pela pouca importância que os eleitos locais conferem a este órgão – resultado de uma consciência da natureza compósita da regulação da educação ao nível concelhio –, quer pelo pouco envolvimento dos representantes da comunidade aí presentes, quer ainda pela existência de representantes que não pertencem à comunidade local, são representantes dos serviços desconcentrados da administração central e, segundo um ou outro entrevistado, não constituem uma mais-valia para a discussão dos assuntos.

2- A construção de Equipamentos e Gestão de Serviços

A construção de equipamentos para servir as populações parece ser, a avaliar pelo discurso dos eleitos locais e pelas opções programáticas, a dimensão mais visível na intervenção autárquica. Todos os entrevistados evidenciaram a intenção de investimentos nesse domínio, como é o caso de um eleito que adianta “a grande medida de fundo estrutural prende-se com a implementação da carta educativa e com a remodelação e a reformulação das próprias instalações desportivas, nomeadamente a criação de centros escolares nas grandes freguesias”.

Nas últimas três décadas as Câmaras Municipais têm-se dedicado à construção dos mais diversos equipamentos colectivos ao serviço da educação, desporto, cultura e tempos livres. Os quadros de apoio financeiro comunitário contratualizados pela Associação de

Municípios da Lezíria do Tejo, de 1994 até aos dias de hoje, têm permitido a concretização de avultados investimentos, nos quais se inserem os equipamentos escolares de educação pré-escolar e do primeiro ciclo do ensino básico, ainda que estes últimos tenham sido pouco representativos comparativamente com outros investimentos infra-estruturais como sejam a rede viária, o abastecimento de água e saneamento básico, os equipamentos desportivos e a requalificação urbana.

Para além dos investimentos no parque escolar, há a salientar um conjunto de equipamentos que podemos considerar de apoio à educação. Nesse lote de equipamentos considerámos as bibliotecas municipais, os cineteatros, os estádios municipais, os museus, os pavilhões gimno-desportivos e as piscinas municipais. Dos municípios estudados, todos detêm biblioteca, pavilhão gimnodesportivo e piscina; oito têm estádio municipal e museu municipal e cinco possuem um equipamento cultural dedicado às artes do espectáculo (teatro, música e cinema).

Nas entrevistas, praticamente todos os eleitos locais colocaram em evidência a sua intervenção no que respeita à construção, ampliação ou requalificação do parque escolar. Essa intervenção tem ocorrido nos últimos anos no âmbito do alargamento da rede de educação pré-escolar pública com a criação de jardins-de-infância e, em menor incidência, com a requalificação do parque escolar do primeiro ciclo. As escolas básicas integradas são uma realidade com pouca representatividade na Lezíria do Tejo e a opção pelos centros escolares é uma solução a dar os primeiros passos. Já tinham iniciado os trabalhos de elaboração das cartas educativas concelhias quando foi negociada com o Ministério da Educação a opção pelos centros escolares. A aprovação das cartas educativas dos onze municípios e a sua homologação pela Ministra da Educação criaram a expectativa de nos próximos anos se concretizar um investimento total de cerca de 110 milhões de euros. Ao nível da educação pré-escolar e do primeiro ciclo, no total prevê-se a construção de 12 jardins-de-infância e a requalificação de 7; prevê-se a construção de 5 escolas básicas de primeiro ciclo e a requalificação de 6; está prevista ainda a construção de 25 centros escolares (EB1/II) e a requalificação de 15. Quanto às restantes tipologias, prevê-se a construção de uma nova escola básica integrada e a requalificação de outras duas; estão previstas duas novas escolas básicas de segundo e terceiro ciclo e a requalificação de outras duas; prevê-se ainda a requalificação de uma

escola secundária. Este pacote de investimentos prevê ainda a construção de 3 novas escolas profissionais e de seis pavilhões gimnodesportivos⁴.

No que diz respeito à construção de equipamentos escolares, as Câmaras Municipais foram investindo, numa primeira fase, no alargamento da rede da educação pré-escolar pública e na construção, ampliação e requalificação de algumas escolas de primeiro ciclo do ensino básico. Esse investimento foi sendo feito numa perspectiva parcelar do parque escolar e obedecendo à lógica dos planos plurianuais de investimento. Com as cartas educativas e com a valorização do actual quadro de apoio comunitário relativamente aos equipamentos educativos, as autarquias empreendem a construção dos equipamentos necessários com uma perspectiva global do território educativo que representam e, nalguns casos, como o do ensino profissional, com um olhar para a realidade supra-municipal.

A construção e a gestão de escolas profissionais são um investimento presente somente em quatro dos onze municípios da Lezíria do Tejo. Desses quatro, foi possível avaliar a importância que é dada a esta oferta formativa, tendo em conta o discurso de um dos eleitos locais. Uma das escolas profissionais desta sub-região foi criada, por iniciativa da Câmara Municipal, no início da década de 90 do século passado, em parceria com as associações concelhias representativas do sector económico. O projecto, fruto de imperativos legais, evoluiu para uma sociedade de capitais mistos em que a Câmara detém 80% dos mesmos. A participação da Câmara na gestão desta escola é assegurada pelo responsável político pelo pelouro da educação. Não é, por isso, de estranhar que para este actor seja dada uma grande importância à qualificação profissional e à estreita ligação entre educação, formação e mercado de trabalho.

Noutro concelho, a escola profissional é uma parceria em que a Câmara Municipal detém 50% do capital social. Neste caso também um elemento da autarquia participa na gestão da escola e os documentos orientadores da acção educativa deste estabelecimento são escrutinados pelos órgãos municipais – Câmara Municipal e Assembleia Municipal. No discurso deste edil estão também bastante presentes os objectivos da qualificação e da inserção dos munícipes no mercado de trabalho.

Quanto à gestão de serviços educativos levados a cabo no seio dos estabelecimentos de educação e ensino, designadamente as actividades de apoio às famílias na educação pré-escolar, o serviço de refeições e as actividades de enriquecimento curricular no primeiro

⁴ Dados recolhidos na publicação “20 anos de associativismo municipal na Lezíria do Tejo”, 2007, Torres, António (coord.), Imagens e Letras ed., pág. 89

ciclo, começaremos por afirmar que não são encarados com absoluta clareza pelos entrevistados como competências próprias uma vez que obedecem à assinatura de um protocolo através do qual a Câmara Municipal contratualiza com o Ministério da Educação a sua concretização.

O serviço de apoio às famílias, que contempla o serviço de almoços e a guarda das crianças antes das nove horas e depois da componente curricular da responsabilidade do Ministério, nos jardins-de-infância da rede pública, é gerido em parceria com os responsáveis pelos agrupamentos de escolas. Enquanto em cerca de metade dos concelhos a elaboração dos projectos é feita conjuntamente pelos docentes e pelos responsáveis da autarquia, na outra metade são os técnicos autárquicos que assumem a elaboração dos projectos que são apreciados e acompanhados pelos docentes nos agrupamentos. Há uma autarquia em que a elaboração do projecto é levada a cabo pelo agrupamento limitando-se esta a dar o necessário apoio logístico e financeiro.

Sobre esta competência contratualizada com o Ministério da Educação, um dos eleitos sintetiza assim a partilha de responsabilidades:

“na rede do pré-escolar, há incentivos porque há a colocação do professor, há a colocação do auxiliar, e há um financiamento para o material didáctico da sala. E então o município o que é que faz? O Município tem as instalações, depois as juntas de freguesia é que pagam os produtos de limpeza... A câmara dá as instalações, o Ministério tudo o resto.”.

Quanto ao serviço de almoços nos jardins-de-infância e nas escolas de primeiro ciclo, são poucas as autarquias que possuem cozinhas para garantirem a confecção das refeições. A ausência dessas infra-estruturas obrigou à procura de soluções diferentes dentro do mesmo território concelhio. O recurso mais usual é o do protocolo com Instituições Privadas de Solidariedade Social que fornecem as refeições aos jardins-de-infância, solução que rentabiliza os recursos existentes e simultaneamente promove as relações inter-institucionais. Verifica-se também o recurso aos contratos de prestação de serviços com empresas de *catering*. A existência de cozinhas nalguns estabelecimentos permite a confecção e, portanto, a administração directa do serviço de refeições nos jardins-de-infância. O recurso aos restaurantes é uma situação residual.

Quanto às actividades de enriquecimento curricular, de existência mais recente, a quase totalidade das Câmaras Municipais recorreu à adjudicação do serviço a empresas através de concurso. Podemos afirmar que esta opção foi discutida no seio da Comunidade Urbana da Lezíria do Tejo tendo-se equacionado a possibilidade de lançar um concurso público comum a todos os municípios a fim de obter economias de escala.

Contudo, tal solução foi abortada, segundo alguns eleitos locais, em virtude de o processo se encontrar em distintas fases de maturação nos diferentes municípios envolvidos. Um dos municípios assumiu uma solução mista, ou seja, a contratação directa dos técnicos e a contratação de empresa. Somente um eleito local assumiu a gestão directa do serviço de actividades de enriquecimento curricular com recurso a protocolos com Instituições Privadas de Solidariedade Social e Colectividades Locais por considerar que não faria sentido delegar na Comunidade Urbana da Lezíria do Tejo competências que contrariavam “a relação de proximidade”. Comparando os eixos de análise, relativamente a este concelho, parece-nos ser um dos poucos eleitos locais que mais valoriza a regulação sociocomunitária da educação.

O conceito de actividade de “enriquecimento curricular” confere a esta área de intervenção uma natureza mista: por um lado, inscreve-se no campo das actividades de custódia, função para a qual a escola é cada vez mais solicitada, no âmbito do apoio às famílias e às crianças de primeiro ciclo que não têm quem se ocupe delas e não estão inseridas na rede privada e cooperativa de ATL; por outro lado, obedece a uma lógica curricular de integração de novas áreas de aprendizagem no quotidiano das crianças que frequentam o primeiro ciclo do ensino básico. O facto de não serem assumidas como verdadeiras competências próprias, aliado à circunstância de em alguns concelhos este projecto obrigar à interrupção de projectos de docência coadjuvada no primeiro ciclo, levantou constrangimentos e reservas a muitos autarcas. Além disso, trata-se de um modelo onde o poder de decisão dos municípios é bastante reduzido, passando estes a assumir o papel de meros executores. Julgamos que estes factores possam estar na base de algum distanciamento da generalidade dos edis em relação a esta área de intervenção. Há dois entrevistados que desejam que esta área de intervenção seja integrada na componente curricular e, portanto, gerida pelo Ministério da Educação no âmbito do trabalho dos órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas. Outros dois questionam a não obrigatoriedade da frequência das actividades pelos alunos, situação que, alegam, conduzirá necessariamente a situações de desigualdade e de dificuldade de gestão do currículo no segundo ciclo do ensino básico. Há mesmo um entrevistado que interpreta este projecto como uma imposição do Ministério da Educação às Câmaras Municipais considerando a maior proximidade das autarquias aos professores como uma facilidade acrescida na capacidade de persuasão dos docentes, nas escolas, isto é, para este actor, o papel das autarquias é visto como instrumental pela tutela. Não obstante esta avaliação da situação, na sua perspectiva este é um desafio para as autarquias levarem a cabo

medidas educativas que levem à criação de igualdade de oportunidades no âmbito das funções de custódia da escola.

3- Os recursos mobilizados pelos municípios para a intervenção na educação

Os recursos dos municípios mobilizados para a intervenção na educação são de natureza diversa e são transversais à organização camarária, aliás, vai para além desta quando exista delegação de atribuições nas freguesias. Podemos referir recursos humanos, recursos financeiros e recursos infra-estruturais.

3.1 Os Recursos Humanos

Os recursos humanos exclusivamente adstritos à área da educação, excluindo os que se encontram em funções técnicas ou auxiliares nos estabelecimentos de educação e ensino variam de município para município. Dos dez municípios que responderam ao questionário só quatro indicaram como responsável técnico pela coordenação da actividade educativa um dirigente de grau intermédio – Chefe de Divisão ou Director de Departamento. Nos restantes municípios a coordenação técnica da actividade é da responsabilidade de técnico superior do quadro da autarquia ou contratado. Há uma autarquia onde, apesar de a educação ter sido delegada num vereador, o técnico responsável é o detentor do cargo de adjunto do Presidente da Câmara.

Para a generalidade dos municípios, sobretudo os de dimensão menor, a existência de técnicos superiores para a intervenção municipal na educação é uma realidade relativamente nova, estando a ser cautelosamente recrutados e muitos deles exercem funções nas áreas de intervenção e desenvolvimento social com ligação à educação como é o caso dos sectores da acção social e saúde. Um dos eleitos locais entrevistados dá conta da necessidade de um maior investimento no recrutamento de técnicos quando afirma “Terá que haver uma reestruturação no próprio funcionamento da autarquia, criando o gabinete da educação, com técnicos de educação, com psicóloga, com uma... pronto (...) Eu não tenho gabinete de educação.”. Um outro entrevistado, sobre a mesma questão, esclarece:

“...somos uma estrutura pequena – posso dizer que o gabinete da autarquia não existia. Neste momento existe e o gabinete de educação. Sou eu, e tenho uma técnica

superior e tenho mais duas pessoas contratadas mas que me apoiam exactamente na área da acção social. Portanto, o mesmo gabinete de educação é gabinete de acção social, também um deles é presidente da comissão de protecção de menores. Está a ver que, numa estrutura pequena, nós fazemos de tudo.”

No que respeita ao pessoal auxiliar ao serviço nos estabelecimentos de educação e ensino, são muitos os casos em que os municípios têm vindo a assumir a contratação de pessoal auxiliar, sobretudo para assegurar o serviço de apoio á família nos jardins-de-infância, mas também nas escolas de primeiro ciclo por pressão das comunidades quando o pessoal afecto ao Ministério da Educação, em especial na resolução de situações de reforma e doença prolongada em que não há substituição do funcionário. No caso dos auxiliares para os jardins-de-infância, em virtude da contratualização com o Ministério da Educação, há uma comparticipação das despesas com este pessoal, para a despesa com os auxiliares colocados nas escolas de primeiro ciclo do ensino básico só com o decreto-lei 144/2008 de 28 de Julho, que define um novo pacote de transferência de competências para as autarquias, designadamente a do pessoal não docente das escolas básicas e de educação pré-escolar através de contrato de execução a celebrar.

Alguns municípios desenvolviam ainda projectos de docência coadjuvada nas escolas do primeiro ciclo do ensino básico com recurso a contratos de trabalho e de prestação de serviços com técnicos superiores e professores nas áreas das expressões artísticas, línguas estrangeiras e expressões físico motoras. Com a implementação do programa de actividades de enriquecimento curricular nesse nível de ensino regulamentado pelo Ministério da Educação a contratação e gestão desses recursos humanos especializados é substituída pela contratação de empresas especializadas que começam a criar-se, para o efeito, em todo o país. Ilustra esta leitura das práticas dos municípios, nesta questão, o desabafo de um dos eleitos:

“o meu investimento foi, precisamente na área escolar, ter técnicos de desporto a trabalhar directamente com as escolas e com os professores e depois no momento em que começaram as AEC's não fazia sentido depois haver a expressão física durante aquelas três horas extra-curriculares e depois os miúdos terem educação física na parte curricular, até porque não aguentavam.”.

Um outro entrevistado refere também o seu investimento nesta área de actuação:

“E há muitos anos que fizemos o seguinte: abrimos um centro de recursos educativos e culturais na vila e, para que todos pudessem usufruir disso, todos vêm uma vez por semana. Todas as escolas e jardins vêm a vila, são transportados nos nossos autocarros, têm os nossos técnicos e os nossos motoristas e vêm. E vêm fazer o quê? Uma coisa que nós também consideramos e elegemos como fundamental que

é a aprendizagem das novas tecnologias. Portanto, montámos há cerca de quinze anos uma sala TIC e os nossos meninos quando entram na escola já têm aquelas competências consideradas fundamentais nessa área.”.

O mesmo eleito, ao reportar-se ao actual programa de actividades de enriquecimento curricular faz o seguinte comentário em tom avaliativo:

“A ministra agora instituiu as AEC’ s (Actividades de Enriquecimento Curricular) mas nós já as tínhamos há muito tempo. Para além de também já oferecermos ao primeiro ciclo – não sempre porque nem sempre foi possível – a aprendizagem de uma língua estrangeira que aqui neste caso era o inglês. Nós já proporcionávamos o inglês.”.

Quando questionados sobre a existência de serviços educativos nos equipamentos colectivos de apoio à educação formal, muitos admitem a sua inexistência, ainda que, nalguns casos dediquem a sua atenção aos públicos escolares sem a existência desses recursos adstritos aos equipamentos. A existência de serviços educativos ocorre em dois municípios no que respeita às piscinas e pavilhão gimnodesportivo; em cinco e quatro municípios respectivamente no que diz respeito à biblioteca e ao museu e em dois municípios os cineteatros dispõem de serviços educativos.

Verificamos, em suma, que os municípios têm vindo a recrutar pessoal auxiliar e técnico quer em função das pressões exercidas pela comunidade, designadamente as famílias e os responsáveis pelas organizações escolares, quer em função das contratualizações com o Ministério da Educação, quer ainda para concretizar projectos educativos de apoio à actividade educativa dita formal. Não se trata de um quadro de pessoal estável pois depende da sustentabilidade dos projectos e da tendencial universalização de algumas competências que, por enquanto, são somente contratualizadas.

4- Os transportes escolares

Na sequência do Decreto-Lei 77/84, de 8 de Março, que estabelece o regime de delimitações e coordenação da actuação da Administração Central e Local em matéria de investimento, é regulada, através do decreto-lei 299/84, de 5 de Setembro, a transferência para os municípios (do continente) das novas competências em matéria de organização, financiamento e controlo do funcionamento dos transportes escolares. Esse

normativo estabelece o âmbito do serviço de transporte escolar, as condições e tipo de transporte a utilizar, a necessidade de elaboração de um plano municipal de transportes e a existência de um conselho consultivo composto por representantes do município, da extinta delegação escolar, das escolas secundárias e de segundo e terceiro ciclos e dos serviços desconcentrados do Ministério da Educação. Com a publicação do decreto-lei 7/2003, de 15 de Janeiro este conselho consultivo foi revogado e substituído pelo Conselho Municipal de Educação. Este decreto-lei remetia a transferência de verbas para os municípios para o Fundo de Equilíbrio Financeiro, no âmbito da Lei das Finanças Locais, que era calculado tendo por base o universo de crianças a frequentar as escolas de primeiro e segundo ciclo. Dois anos depois, com a passagem da escolaridade obrigatória ao 3º ciclo, os municípios passaram a suportar sem compensações as despesas que não estavam previstas no quadro inicial de transferência de competências. Só alguns anos depois, após longas negociações do poder local com a administração central, foi possível enquadrar a compensação pelo acréscimo de despesa com os alunos do 3º ciclo. De acordo com informações do sítio electrónico da Direcção Geral da Administração Local, a comparticipação dos encargos municipais com transportes escolares reporta-se apenas aos alunos do 3.º ciclo, e destina-se a compensar os municípios pelo acréscimo de encargos decorrente do aumento do ensino obrigatório de 6 para 9 anos, consagrado no Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro. Esta comparticipação do Estado corresponde a 50% dos encargos apurados para cada município.

De acordo com os dados recolhidos através da técnica de questionário, os municípios da Lezíria do Tejo para além das competências legais com o ensino básico, assumem o transporte das crianças dos estabelecimentos de educação pré-escolar da rede pública. Cerca de metade fá-lo por solicitação dos serviços sociais da comunidade, como por exemplo as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens, serviços da acção social dos municípios ou outros, em casos de vulnerabilidade socioeconómica dos agregados de onde as crianças são oriundas e residem longe dos jardins-de-infância. Cerca de metade dos municípios assegura o transporte a todas as crianças a frequentar os jardins-de-infância da rede pública que residam a mais de quatro quilómetros dos estabelecimentos.

No que respeita ao transporte das crianças a frequentar as escolas do primeiro ciclo do ensino básico, são frequentes as situações de transporte em distâncias inferiores às regulamentadas pela administração central – três quilómetros para escolas sem refeitório

e quatro quilómetros para escolas com refeitório. A justificação deste facto, apesar de não ter sido solicitada aos respondentes, prender-se-á com o conhecimento, quer do tecido social, quer dos casos de povoamento disperso que colocam em situação de vulnerabilidade as crianças que se deslocariam sozinhas para as escolas.

Quanto ao transporte dos alunos do segundo e terceiro ciclos, este é feito em regime de gratuitidade para todos independentemente da idade em cerca de metade dos municípios, apesar de a lei não obrigar ao transporte gratuito dos jovens com mais de 15 anos. Tal como para as crianças de primeiro ciclo, também para esta faixa etária o transporte em veículos camarários é assegurado em situações de grande isolamento das residências. O transporte dos jovens a frequentar os estabelecimentos de ensino secundário é comparticipado por todos os municípios em 50 %, admitindo em caso de não existência de oferta formativa no concelho, a deslocação para outros municípios. Nesta faixa etária, a comparticipação no transporte dos alunos do ensino secundário é determinada pelo decreto-lei 35/90, de 25 de Janeiro sem que se contemple a compensação financeira pelo acréscimo da despesa. Neste caso, como denuncia Graça Guedes no seminário realizado pelo Conselho Nacional de Educação, em Ermesinde, em Fevereiro de 2006, “O que acontece é o Estado central em Lisboa, ditar, e o Estado Local cumprir.”

Apesar de o decreto-lei que regulamenta a transferência de competências em matéria de transportes escolares contemplar a possibilidade de os municípios planearem os transportes escolares em conjunto, essa não tem sido a prática dos municípios da Lezíria do Tejo. Trata-se de uma das competências do âmbito da acção social escolar que os municípios exercem individualmente e cujos recursos financeiros são muito variáveis entre os onze municípios da sub-região em virtude da dimensão geográfica e dispersão demográfica. Através da aplicação do questionário, na questão relativa aos custos financeiros com os transportes escolares, somente sete autarquias, em dez respondentes, indicaram o montante dispendido em 2007 com os transportes escolares. Assim, o município que apresentou um valor mais baixo referiu uma despesa de perto de 25 mil euros por comparação com o município que apresentou um valor aproximado de 700 mil euros. Soubemos ter havido algumas dificuldades na obtenção destes valores, por parte dos serviços de educação que preencheram o questionário, em virtude das dificuldades de articulação horizontal entre as diferentes divisões, designadamente as que tratam da educação e a que tratam dos assuntos financeiros. Os valores apresentados representam a despesa das câmaras municipais com as empresas gestoras dos

transportes colectivos. Há a acrescer a estes montantes uma verba que calculamos considerável mas de difícil contabilização e que diz respeito às viaturas municipais e respectivos condutores que estão afectos aos transportes escolares de crianças e jovens residentes em áreas não cobertas pelos transportes públicos. Para além dos recursos financeiros dispendidos, temos, pois, de contabilizar a frota de viaturas, condutores, combustíveis e outros, assim como aqueles destes recursos que estão sob a responsabilidade das juntas de freguesia. Quanto ao montante global apurado relativo às empresas de transportes colectivos, reportamo-nos a um valor superior a dois milhões de euros por ano.

Tendo em consideração que os concelhos não são unidades territoriais estanques e que o quotidiano da população residente na Lezíria do Tejo utiliza a rede de transportes, atravessando fronteiras de demarcação concelhia, nomeadamente alguns estudantes que se deslocam do seu concelho de residência para escolas situadas em concelhos vizinhos, seria pertinente estudar uma solução de planeamento e gestão conjunta do serviço de transportes escolares. Três dos nove eleitos locais entrevistados referem esta como uma área passível de ser gerida pela, então, Comunidade Urbana da Lezíria do Tejo, quer pela obtenção de economias de escala, quer pela consciência manifestada por um dos entrevistados de que “o território é uma linha invisível”.

Relativamente a esta competência verificamos que os municípios estudados a exercem para além do estipulado por lei, apoiando os alunos em função dos contextos e do conhecimento das realidades concretas. Referindo-se a este facto, um dos entrevistados comenta:

“As câmaras foram muito além, ou vão provavelmente muito além daquilo que são as competências próprias que têm, porque uma coisa é aquilo que está determinado na lei, outra coisa é aquilo que é a própria realidade. E muitas vezes a questão dos 3 ou dos 4 quilómetros pode ser importante mas tudo depende. Há circunstâncias em que a necessidade de transportar alguém que está mais perto é a possibilidade que a pessoa tem de poder frequentar o estabelecimento de ensino”.

5- O Apoio aos alunos e às Famílias na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Consideramos, ao nível das competências dos municípios em matéria de educação, tudo o que se insira no âmbito do apoio social e escolar. Neste sentido, do ponto de vista normativo, teremos como referência o decreto-lei 35/90 de 25 de Janeiro que salienta os seguintes apoios socioeducativos previstos no sistema: alimentação, com distribuição diária de leite e atribuição de refeições subsidiadas ou gratuitas; alojamento; apoios económicos para atribuição de livros e material escolar, concessão de bolsas de estudo, isenção de propinas e empréstimos para prosseguimento de estudos; transportes escolares, destinados a assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e possibilitar a continuação de estudos; seguro escolar. Nesse decreto-lei somente os transportes escolares são competência dos municípios.

A regulamentação da transferência de outras competências para os municípios no domínio da acção social escolar concretiza-se com a publicação do decreto-lei 399-A/99 de 28 de Dezembro e contempla a criação, manutenção e gestão dos refeitórios escolares nos estabelecimentos da educação pré-escolar e do primeiro ciclo do ensino básico e do ciclo preparatório TV; o alojamento em agregado familiar; a atribuição de auxílios económicos. Este último consiste na comparticipação ou financiamento da alimentação e alojamento assim como contempla também subsídios para a aquisição de livros e material escolar e equipamento para a chuva e frio destinado a colmatar as dificuldades dos alunos que não usufruíssem de transporte escolar.

Na década de 90, do século passado, os municípios iniciaram-se nas actividades de apoio às famílias como o lançamento das actividades de apoio socioeducativo nos jardins-de-infância da rede pública. Trata-se de uma competência contratualizada na medida em que obedece à assinatura de um protocolo com o Ministério da Educação. Neste programa, o Ministério comparticipa as despesas com o material didáctico e pedagógico, as refeições e os encargos com pessoal auxiliar. Com mais de uma década de exercício, esta competência é presentemente assumida pelos autarcas com tranquilidade, sinal de que esta prática de subsidiariedade está integrada na praxis das

câmaras municipais, como podemos comprovar pelas declarações de um dos entrevistados:

“na rede do pré-escolar, há incentivos porque há a colocação do professor, há a colocação do auxiliar, e há um financiamento para o material didático da sala. E então o município o que é que faz? O Município tem as instalações, depois as juntas de freguesia é que pagam os produtos de limpeza... A câmara dá as instalações, o ministério tudo o resto.”.

O modelo de contratualização das actividades de enriquecimento curricular no primeiro ciclo do ensino básico é muito semelhante ao adoptado para a componente de apoio à família na educação pré-escolar, com a excepção de que o segundo engloba a refeição e o prolongamento. No entanto, os constrangimentos infra-estruturais foram menores nos estabelecimentos de educação pré-escolar, talvez porque a construção dos equipamentos foi mais recente e foi possível acompanhar as exigências dessa componente. Além disso, parece-nos que os municípios trataram sempre a questão como legítimos proprietários das infra-estruturas enquanto as escolas do primeiro ciclo representaram uma herança que os autarcas receberam com muitas reservas uma vez que nunca houve, senão presentemente, uma negociação tendo em vista a “mochila financeira” equivalente aos encargos inerentes à recepção dos equipamentos. Tendo em consideração o trabalho de planeamento levado a cabo pelas autarquias em parceria com os docentes responsáveis pelos agrupamentos, parece-nos ser uma prática de subsidiariedade que se tem vindo a consolidar.

Quanto à comparticipação ou gratuitidade nas refeições aos alunos das escolas do primeiro ciclo do ensino básico, não havia, até há poucos anos uma política de universalidade no exercício desta atribuição. Os municípios foram-se responsabilizando pela gestão dos refeitórios casuisticamente, para resolver problemas de comunidades concretas ou responder às pressões das populações. Não havia uma padronização dos valores para comparticipação das refeições, havendo autarquias que subsidiavam as mesmas respeitando os valores decretados para o segundo e terceiro ciclo do ensino básico, da responsabilidade do Ministério da Educação, e outras que deliberavam pela gratuitidade ou por uma comparticipação menor. Não estava, pois, garantida a igualdade de oportunidades para todos no território português. À luz do artigo 6º decreto-lei 159/99 de 14 de Setembro, é entendido pelos municípios que não são competências de exercício universal aquelas para as quais não está prevista compensação financeira e, por conseguinte, vão aguardando o acordo de todos os municípios, através de protocolo

com a Associação Nacional de Municípios Portugueses, e a celebração de contratualizações com o Ministério da Educação.

Com conhecimento de que no território nacional subsiste uma situação de desigualdade em virtude de a maioria dos alunos do primeiro ciclo do ensino básico não ter acesso às refeições escolares em igualdade de circunstâncias com os restantes níveis de ensino, o Ministério da Educação e a Associação Nacional de Municípios estabelecem um acordo relativo às refeições escolares no primeiro ciclo do ensino básico em Outubro de 2005 e é publicado na mesma data o regulamento deste programa de contratualização. É a partir desta data que os municípios assumem como competência contratualizada o serviço de refeições comparticipadas. Em alguns casos em que já havia escolas contempladas, o serviço é alargado, noutros desenvolvem-se esforços em todo o território concelhio.

No caso concreto dos municípios da Lezíria do Tejo, através do questionário, ficamos a saber que todos os municípios implementaram o serviço de refeições nas escolas de primeiro ciclo do ensino básico. Contudo, em alguns municípios as infra-estruturas escolares não têm refeitórios construídos de raiz para este efeito, como se pode comprovar em alguns excertos das entrevistas realizadas. Um dos eleitos declara “E generalizámos o programa das refeições a todo o concelho com as dificuldades que isso acarreta: não haver auxiliares em número suficiente, não haver cantinas nas escolas. Portanto, isso exigiu contratações com associações, com centros de dia, contratação com uma empresa para fornecer no local as refeições já confeccionadas.” Um outro refere-se à solução encontrada para a inadequação dos espaços – e sabemos que outros municípios tomaram esta opção – “coloquei monoblocos e aí, a partir dessa altura, todas as crianças do concelho têm direito a ter a sua refeição”. O programa de financiamento de refeições é lançado pelo Ministério da Educação um ano antes da homologação das cartas educativas e, portanto, muitas escolas não reúnem ainda condições infra-estruturais para servir almoços. Muitas das escolas de primeiro ciclo do ensino básico que ainda existem nos concelhos da Lezíria do Tejo são as chamadas escolas do plano centenário, isto é, são escolas construídas nas décadas 50 e 60 do século XX, no período do Estado Novo. As câmaras municipais, no entanto, por pressão do Ministério, mas também das famílias que assistiram ao seu anúncio pela administração central, abraçam esta valência recorrendo em muitos casos à aquisição de monoblocos pré-fabricados com a função de refeitório. Estes investimentos feitos no imediato, enquanto não são construídos os centros escolares, são assumidos exclusivamente pelas autarquias. Um dos eleitos utiliza o termo “competência moral”

para referir-se àquilo que as câmaras municipais fazem para melhorar as condições de vida das populações independentemente do que é transferido da administração central para o poder local. Um outro eleito, sobre a mais-valia que representa este apoio às crianças e às famílias considera “É um bom apoio para os pais, um muito bom apoio para os pais e permite-nos ter uma coisa muito confortável, que é a garantia de que as crianças têm todas um almoço, uma refeição completa à hora do almoço.”. No entanto, o mesmo actor refere-se a este programa como um encargo muito grande para as autarquias “Quando surgiu o programa de generalização de refeições também levámos – é o programa, em termos financeiros, pior que as autarquias têm – é o pior negócio que fizemos com o ministério (risos).”.

O programa das actividades de enriquecimento curricular, lançado pelo Ministério da Educação, em simultâneo com o das refeições, e protocolado com a Associação Nacional de Municípios Portugueses, constitui uma medida de discriminação positiva no sentido da igualdade de oportunidades, como avalia um dos entrevistados “antes nós assistíamos a uma grande desigualdade entre uns e outros, portanto, entre os que não podiam ter acesso ao ensino e o analfabetismo que existia e tudo mais, hoje em dia eu acho que há uma diferente forma de analfabetismo. Ou seja, esta exigência que cada vez mais é feita aos próprios pais, de trabalho, de tempo fora de casa, o afastamento entre pais e filhos, penso que gera aqui uma grande desigualdade dos que depois podem ser acompanhados por outros a quem os pais pagam e os outros que não têm mas que continuam a ter os pais fora de casa.”. É também uma medida que muda significativamente o papel da escola ao colocar em pé de igualdade a função de custódia com a do ensino, propriamente dito. No entanto, ao partir do referencial do que é curricular, cria uma ambiguidade de sentido que leva a que esta seja entendida de diferentes formas por diferentes actores. Um dos entrevistados, por exemplo, refere-se assim a este tipo de apoio:

“Impusemos aqui algumas regras, algumas normas porque isto não é para passar o tempo. Porque isto custa-nos à volta de quarenta mil contos ano. Entre auxiliares, professores, transportes, isto e aquilo, isto é muito dinheiro. E é isto que, quando reúno com os pais, é isto que lhes faço ver: Isto custa-nos X, pelo menos que se faça uma coisa com qualidade. Isto não é exactamente para os vossos filhos estarem ali nos tempos livres. Isto é enriquecimento. Como tal, eles têm que se enriquecer nalguma coisa.”.

Neste sentido, este eleito local privilegia a componente da aprendizagem à de custódia e assume que, para além do que é decidido pelo Ministério, o município tem uma

palavra a dizer relativamente aos conteúdos e aos métodos de ensino e aprendizagem, quando esclarece:

“para além daquilo que a ministra defende como orientações programáticas nomeadamente para a música, nós definimos aqui um programa com a associação que nos dá esse serviço como uma série de regras internas que foram estabelecidas pelo próprio município relativamente àquilo que nós queríamos. Ou seja, nós trabalhamos determinadas competências a nível da música que são todas iguais para todo o concelho e que têm a ver com a possibilidade de o aluno poder ir mais longe neste ensino. Consideramos que a música é importante. E eles melhoram muito. Os níveis de concentração melhoram consideravelmente. Aplicamos aqui alguns métodos lá da música, que eu não sei explicar, mas que resultam.”.

Apesar de praticamente todos os municípios terem optado por entregar o serviço das actividades de enriquecimento curricular a empresas, parece-nos que a atitude dos eleitos perante o programa será diferente: haverá os que encaram as actividades de complemento curricular como um apoio às famílias valorizando sobretudo a possibilidade de as crianças ficarem gratuitamente sob a guarda da escola, outros tendem a dar enfoque ao conteúdo das aprendizagens. Digamos que os primeiros se enquadram nas tradicionais funções peri-escolares enquanto os segundos pretendem uma intervenção mais efectiva nas ofertas educativas das suas comunidades. É sobretudo este programa que “convida os municípios a entrar na escola” para além das tradicionais funções instrumentais de suporte à actividade educativa formal. Ainda que com um estatuto à margem das actividades de ensino, as actividades de enriquecimento curricular, ao serem apresentadas como complementares ao currículo, entram na esfera deste. Alguns dos eleitos entrevistados desejaram, por isso, que a gestão do programa passasse para o domínio da intervenção da tutela, através dos responsáveis pelos agrupamentos de escolas. Todavia, em relação ao fornecimento de refeições, pese embora o “mau negócio” que alguns consideram ter feito, não foi expressa essa vontade de um recuo em relação ao que foi implementado.

6- O apoio aos estabelecimentos

Como referimos anteriormente, as escolas de primeiro ciclo do ensino básico constituíram uma herança sem compensação financeira para os municípios. Este facto constituiu uma forte razão para que alguns municípios não investissem na dotação de bens móveis e equipamento didáctico para o funcionamento da actividade educativa. Acresce a esta razão a consciência de que a actividade de ensino aprendizagem é da responsabilidade do Ministério de Educação pelo que também o deveriam ser as responsabilidades com os equipamentos móveis. Nesta medida, o grau de investimento dos municípios é variável.

Através do questionário, aplicado em 2007, ficamos a saber que todas as escolas de primeiro ciclo do ensino básico da Lezíria do Tejo foram dotadas, pelos municípios, de material informático básico – computador, impressora e ligação à internet. Alguns desses municípios recorreram a programas de financiamento promovidos pela Fundação da Ciência e da Tecnologia. Já no que diz respeito a equipamento informático complementar – digitalizadores, projectores multimédia, quadros interactivos - só quatro municípios declaram ter dotado as escolas com este. Também praticamente todas as escolas foram dotadas de jogos e DVD's educativos pelas câmaras municipais. Uma única câmara municipal não o fez, no entanto, nesse concelho há um centro de recursos educativos que é utilizado por todas as escolas, razão que, julgamos, estar na base dessa não dotação individual por escola. Nas escolas de primeiro ciclo do ensino básico, o material de higiene e saúde, bem como as máquinas fotocopadoras, consumíveis e respectiva manutenção são facultados às escolas pelas câmaras municipais. Algumas delegam nas juntas de freguesia a limpeza e material necessário para esta intervenção.

Assim, para as actividades quotidianas de ensino e aprendizagem nas escolas de primeiro ciclo, as câmaras têm assumido as suas responsabilidades o que obriga a um trabalho conjunto entre os docentes dos conselhos executivos e os eleitos e técnicos das autarquias. Este processo de trabalho conjunto foi simplificado com a criação dos agrupamentos de escolas, possibilitando a redução substancial dos interlocutores neste processo, passando a ser possível uma gestão com mais garantias de equidade e padronização entre os estabelecimentos do mesmo agrupamento.

Para além da garantia de meios para que seja possível exercer a actividade educativa nas escolas de primeiro ciclo do ensino básico, as autarquias têm por hábito apoiar os projectos educativos dessas comunidades escolares. Fazem-no através da cedência de espaços complementares, da cedência de equipamentos e apoiando logisticamente através da prestação de alguns serviços. Fazem-no também através de subvenção financeira, excepto quatro câmaras municipais que não contemplaram essa prática na resposta ao questionário. A cedência de espaços e de equipamentos às escolas na quase totalidade dos municípios traduz-se na utilização de equipamentos desportivos, como é o caso das piscinas municipais e dos pavilhões gimnodesportivos e na contemplação dos públicos escolares com actividades dos serviços educativos de equipamentos culturais como por exemplo as bibliotecas, os museus e também os cineteatros ou ainda a cedência de transportes para visitas de estudo. Com este tipo de apoio as câmaras municipais são o agente que possibilita que a escola saia do seu espaço e usufrua da “cidade”⁵ para enriquecer o trabalho de alunos e professores.

Há outro tipo de apoios às escolas que consiste em desenvolver actividades destinadas às crianças e jovens com necessidades especiais, quer do foro educativo, quer do foro social ou sanitário. Enquadramos aqui as actividades que algumas câmaras inseriram nos projectos socioeducativos da sua responsabilidade, ao responderem ao questionário e que se traduzem na cedência de psicólogos às escolas, os gabinetes de intervenção social e da saúde, os gabinetes de apoio à família e actividades como a hipoterapia e equitação.

⁵ Utilizamos aqui o conceito de “cidade” no sentido de “recurso pedagógico”, como propõe Maria Belén Caballo Villar, na publicação “Cidade Educadora”, (2001), Instituto Piaget, p. 23, ao definir a primeira etapa do movimento das cidades educadoras de que Barcelona é proponente.

CAPÍTULO V – PARA ALÉM DAS COMPETÊNCIAS LEGAIS

1- As Iniciativas valorizadas pelos Municípios na Intervenção em Educação

No âmbito das competências legalmente atribuídas aos municípios, são a criação de infra-estruturas e a intervenção no domínio da acção socioeducativa as que ocupam a maior parte das preocupações e dos recursos das autarquias. Para além das competências legais, há uma diversidade de intervenções levadas a cabo pelos municípios que, em muitos casos, não se integram no sistema educativo dito formal.

Os autarcas começaram a ter consciência de que o seu papel na melhoria das condições de vida das populações poderia passar pela criação de actividades com intenção formativa, umas mais regulares, outras mais pontuais, umas direccionadas a um público específico, outras dirigidas à pluralidade de públicos.

É sobretudo no domínio da educação não formal que se poderá falar com clareza no que está para além das competências. O que consideramos como competência está muito dependente de regulamentação do Ministério da Educação e das respectivas compensações financeiras, como é o caso dos transportes escolares, da componente socioeducativa na educação pré-escolar e no fornecimento de almoços e actividades de enriquecimento curricular. Mas também, ainda que sem compensação financeira directa, a construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos de educação e ensino da educação pré-escolar e do primeiro ciclo do ensino básico.

Com o decreto-lei 144/2008, de 28 de Julho, e tendo em consideração que o ensino básico se estende até ao final do terceiro ciclo, passam para as autarquias os estabelecimentos escolares de 2º e 3º ciclo no que respeita à construção, apetrechamento e manutenção e o pessoal não docente de todos os estabelecimentos da educação pré-escolar e ensino básico. No entanto, esta transferência, no que a estes dois aspectos diz respeito, não é por enquanto universal, obrigando à assinatura de um contrato de execução.

Recuando no tempo, verificamos que já o decreto-lei 159/99 de 14 de Setembro contemplava a gestão do pessoal não docente da educação pré-escolar e do primeiro ciclo do ensino básico. Da mesma forma, esse decreto-lei previa como competência dos

municípios o apoio ao desenvolvimento de actividades complementares de acção educativa na educação pré-escolar e no primeiro ciclo. Nem uma nem outra foram consideradas pelas câmaras municipais como competências universais por não terem sido objecto de contratualização. No entanto, num e noutro caso as câmaras municipais foram intervindo para além das suas competências.

Nem sempre as iniciativas mais valorizadas foram as de natureza instrumental, como a manutenção dos edifícios ou o apetrechamento das escolas. Essas iniciativas foram sendo realizadas umas vezes por pressão das comunidades escolares, outras vezes a reboque de programas de financiamento destinados às câmaras municipais para melhoramento das condições de trabalho das escolas, mas também, em alguns casos, porque a estratégia de desenvolvimento municipal foi claramente assumida no domínio da educação. Foi aqui o caso dos municípios, por exemplo, que investiram na criação de escolas profissionais ou que desenvolveram estratégias de requalificação urbana e construção de equipamento que permitisse negociar com o Instituto Politécnico de Santarém a criação de uma Escola Superior de Desporto. Podemos comprovar a importância dessas decisões para os eleitos locais através das palavras do entrevistado que apresenta assim a razão de ser de tais investimentos: “a qualificação e a formação dos jovens são muito importantes para o desenvolvimento deles, do concelho e do país. E daí que a escola profissional há dezassete anos foi uma prioridade desta autarquia.”.

Depois esclarece como se desenrolou o processo:

“O projecto iniciou-se tendo como primeiro impulsionador a câmara municipal que rapidamente escolheu dois parceiros: na altura, a associação comercial e industrial, agora Associação Empresarial do Concelho de Rio Maior, e a Associação de Produtores Agrícolas do Concelho de Rio Maior. Inicialmente, este projecto era uma parceria de três entidades. Entretanto com as alterações da legislação, e com a construção das instalações definitivas, Houve necessidade de fazer uma sociedade. Neste momento é uma sociedade comercial, uma sociedade por quotas, em que oitenta por cento do capital é da câmara e dez por cento de cada uma das outras entidades.”.

O mesmo actor, sobre a Escola Superior de Desporto salienta:

“A escola superior de desporto foi um projecto que o presidente da câmara... há muitos anos, teve uma visão: Rio Maior vai criar infra-estrutura para poder ser a cidade do desporto, treinando os jovens, apostando nos jovens para poder ter efectivamente um conjunto de jovens na alta competição, mas para ter simultaneamente o desporto para todos.”.

Fazendo uma avaliação do trabalho desenvolvido por esta instituição, o nosso entrevistado coloca em evidência uma perspectiva de integração destes investimentos, quer de integração da escola na região, quer da sua importância para o desenvolvimento concelhio e também da integração no sentido de que este nível de ensino complementa e reforça até o trabalho dos outros estabelecimentos de educação e ensino:

“eu penso que com a construção dessas instalações e com a capacidade que a escola tem tido de se promover junto do meio, de fazer essas especializações, de interagir com o mercado em termos locais e regionais, e nacionais, está a tentar, e está a conseguir trazer para Rio Maior um trabalho muito grande que tem sido feito na área do desporto em Portugal. Tem os jovens a estagiar, perfeitamente integrados nas várias estruturas da região, desenvolvem trabalhos, interagem com as empresas. E a escola tem também apoiado também as outras escolas dos outros níveis de ensino.”.

Para além das questões que se prendem com o investimento na educação formal e na formação profissional, há a salientar um conjunto de iniciativas que podemos designar por intervenção socioeducativa das câmaras municipais e que estas assumem por iniciativa própria ou por pressão das comunidades.

1.1- As Iniciativas de Apoio à Educação Formal

Considerando como educação formal a actividade escolar conferente de habilitações académicas, tomaremos por iniciativas de apoio à educação formal todas aquelas que se destinam aos públicos escolares. Importa esclarecer que não consideraremos como iniciativa tudo o que se inscreva no âmbito das atribuições de carácter instrumental destinadas ao funcionamento quotidiano dos jardins-de-infância e escolas de primeiro ciclo.

As iniciativas de apoio à educação formal traduzem-se, de um modo geral, pelos projectos socioeducativos desenvolvidos por técnicos das autarquias junto dos alunos das escolas. De acordo com os dados recolhidos através da aplicação de questionário, as iniciativas são de natureza variada: desenvolvimento de serviços de apoio à actividade educativa destinados a públicos específicos a necessitar de intervenção ao nível da psicologia ou acção social; apoio a projectos de complemento curricular como os clubes do ambiente, ciências ou outras áreas do saber; apoio a medidas de discriminação positiva visando o combate ao insucesso e abandono escolares. Na realização das entrevistas, esta foi uma das preocupações dos autarcas como podemos comprovar. Um

dos eleitos referiu mesmo como objectivo da intervenção municipal a erradicação do abandono escolar:

“a criação de percursos alternativos para aqueles jovens que, por uma razão ou por outra, não se adaptam, ou se adaptam menos, ao percurso normal, digamos assim, escolar – para isso criar turmas de currículo alternativo... O próprio Programa PETI - Programa de Erradicação do Trabalho e da Exploração Infantil – no qual nós também colaboramos activamente.”.

Um outro referiu-se ao mesmo programa com a mesma preocupação: “O concelho está a fazer um grande esforço, para além do tradicional de manter os jovens na escola até ao nono ano”. E acrescenta o mesmo eleito:

“Todos os meninos ficam na escola e com última medida que nós adoptámos no concelho. Identificámos trinta e três jovens que não tinham concluído, até ao ano passado, o nono ano, e fizemos duas turmas daquele programa PETI/PIEF. Já integramos dezassete e esperamos integrar os outros.”.

Podemos concluir que uma das iniciativas de apoio à educação formal passa por contribuir para a erradicação do abandono escolar quando as escolas já esgotaram com algumas franjas da população escolar as soluções ditas regulares.

Os municípios têm também desenvolvido iniciativas que denotam uma preocupação especial com a melhoria da qualidade e dos resultados das escolas através do desenvolvimento de programas de apoio à actividade curricular. Tomemos como ilustração deste tipo de iniciativas o autarca que refere que a criação de um centro de recursos educativos por onde passavam semanalmente todas as crianças de primeiro ciclo no decurso das suas actividades lectivas. Mas não é caso único como podemos comprovar com o discurso de um outro autarca entrevistado: “Eram coisas que a câmara fez e que fazia bem e que estavam dentro da parte curricular. Fazíamos uma docência coadjuvada”. Ou ainda quando afirma: “ (Procuramos) arranjar programas definidos para esses alunos para que consigam chegar a objectivos de integração e de sucesso para o seu percurso escolar. Nós temos tido algum sucesso em termos de resultados.”.

Há também aqueles autarcas que, salientando o trabalho desenvolvido pelos recursos humanos afectos aos equipamentos culturais e desportivos, têm uma perspectiva holística da intervenção na educação e apostam na criação de percursos pedagógicos que privilegiam as questões identitárias do território, como refere um dos entrevistados:

“criar aqui uma certa unidade de ambiente de todo o concelho, na medida em que provavelmente e muitas vezes os alunos têm, e se calhar as próprias escolas e o pessoal docente que muitas vezes não é do concelho, vêm de concelhos limítrofes, não têm esta dimensão unificadora, mas ajudar a criar uma imagem de conjunto do

próprio concelho porque temos uma frente ribeirinha, temos mais uma frente de Lezíria, temos mais uma outra frente de charneca, e tudo isto tem características próprias e estas características têm de ser conhecidas de todos de modo que é isto que faz a unidade dentro do próprio concelho e não queria aqui ilhas isoladas que não fazem grande sentido.”.

Outros salientam a participação dos serviços culturais no apoio à educação formal através de uma política cultural que aposta na criação de públicos: “ (...) procurar levar um número crescente de crianças e jovens ao centro cultural para assistir a espectáculos, assistir a workshops.”, “As políticas culturais que prosseguimos têm em vista contribuir para a educação das nossas crianças”, ou ainda, diz o mesmo actor:

“(...)toda a política cultural que prosseguimos tem em vista, portanto, a educação das nossas crianças. Também esta política municipal tem de ser feita em estreita colaboração com as escolas. Porque se não houver motivação da escola para que o professor se ligue às nossas bibliotecas, se ligue ao museu, se ligue às actividades desportivas, que são também actividades educacionais, necessariamente que não obteremos o êxito que pretendemos. Eu direi que quase toda a política municipal, no que diz respeito à educação, sem interferir naquilo que é o trabalho dos agrupamentos é feita em estreita parceria com os agrupamentos de escolas. Não podemos estar de costas voltadas uns para os outros. Portanto, temos que obter a opinião, o conselho dos professores, à ajuda destes na motivação dos alunos para participarem naquilo que são as actividades que a câmara desenvolve e que visam contribuir para a educação das nossas crianças.”

Em síntese, as iniciativas de apoio à educação formal destinam-se essencialmente a intervir na qualidade das aprendizagens e na melhoria dos resultados, no combate ao abandono e insucesso escolares e no desenvolvimento cultural e formação de públicos. No entanto, não podemos dizer que este tipo de intervenção esteja generalizado na totalidade dos concelhos da Lezíria do Tejo, pese embora as iniciativas de carácter embrionário que se vão multiplicando.

1.2- As Iniciativas de Apoio às Crianças e Famílias no âmbito da Educação Não Formal

Neste domínio salientamos o facto de todos os municípios desenvolverem actividades de ocupação dos tempos livres nos períodos de férias escolares para as crianças e jovens de idades compreendidas entre os 6 e os 16 anos, conforme pudemos verificar através da aplicação do questionário. Estas actividades, desenvolvidas sobretudo nas férias da Páscoa e no verão, têm como objectivo ocupar com actividades formativas as crianças e jovens cujas famílias não se podem ocupar delas por não poderem usufruir do mesmo calendário de férias. As actividades desenvolvidas abrangem áreas como o desporto, a cultura, os ateliês de reciclagem, teatro, informática ou outros e têm um carácter lúdico. Para as levar a cabo, as autarquias recorrem a técnicos, monitores e outros recursos da comunidade, nalguns casos em parceria com outras instâncias em que são membros como é o caso das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens.

A programação destas actividades é levada a cabo exclusivamente pelas câmaras municipais. Só em dois municípios as escolas são envolvidas na programação das actividades. Em contrapartida, em todos os concelhos é solicitada à escola a divulgação dos programas e a cedência de alguns espaços para a realização das actividades. Num ou noutro concelho as inscrições são recepcionadas pela escola.

Para além destes programas dirigidos a um público-alvo definido e confinados a períodos específicos, as câmaras municipais desenvolvem eventos culturais, desportivos e recreativos de formato variado e destinados a um leque mais alargado de público aos quais conferem intenções educativas ou formativas. Enumeramos aqui o conjunto de iniciativas referidas pelas autarquias no questionário aplicado: dias comemorativos; encontros de música; temporadas dedicadas ao teatro, à juventude ou à música; feiras do livro; oferta de actividade desportiva regular, como é o caso da natação, entre outras modalidades; colóquios e encontros temáticos.

1.3- As Iniciativas no âmbito da Educação Não Formal destinadas aos adultos

Praticamente todos os municípios da Lezíria do Tejo desenvolvem ou participam no desenvolvimento de actividades formativas destinadas à população em situação de aposentação. Nos dez concelhos onde foi possível recolher informação, quatro têm em funcionamento “Universidades da Terceira Idade” ou “Universidades Sénior”, nas quais o papel das câmaras municipais é de promotora em duas delas e de entidade parceira nas outras duas. Nesses dois últimos casos, as câmaras municipais asseguram as instalações, expediente geral e transporte dos utentes. Os restantes municípios, em alternativa a este modelo, desenvolvem, todos eles, actividades destinadas à mesma camada etária da população. Os conteúdos dessas iniciativas são a actividade físiocomotora, as artes plásticas ou decorativas, a informática e a cultura geral. Sabemos que, nalguns casos, esses projectos são desenvolvidos em parceria com outras instituições e recorrem ao voluntariado como refere um dos autarcas entrevistado: “Temos alunos licenciados, alunos analfabetos e professores que são, uns são reformados, outros não, mas são todos voluntários.”. Noutro município, outro autarca avalia a função e impacto desse projecto:

“disponibilizar formas de as pessoas continuarem a desenvolver aprendizagens diversificadas, em áreas muito diversificadas, e para as quais ou nunca tiveram possibilidade de frequentar ou eventualmente até já terão esquecido um pouco daquilo que terão aprendido. Portanto, nesse sentido, avançámos com o projecto de uma universidade sénior, directamente vocacionada para pessoas com idades a partir de 55 anos. E, portanto, entendemos que aqui é uma área muito importante em termos de educação não formal, virada para os adultos, e que, da perspectiva que nós temos e do percurso que entretanto foi feito, nos dá a consciência de que – e a convicção – é uma aposta que deve ser continuada e que deve ser aprofundada até, diversificada em termos daquilo que são as ofertas que nós temos. Esta é, então, uma outra dimensão, a chamada educação não formal”.

Em contrapartida, a existência de cursos de educação extra-escolar é pouco significativo. De acordo com os dados recolhidos através da aplicação de questionário, só quatro respondem participar na realização de cursos de educação extra-escolar, e destes só dois têm conhecimento da realização de cursos de alfabetização. Esses cursos, enquadrados no sistema educativo através de normativo da década de 80 do século XX, ainda em vigor, destinam-se a uma população preferencialmente com baixos níveis de escolaridade (só 25% dos inscritos podem deter diploma de nível superior ao segundo ciclo) e eram, até alguns anos atrás promovidos por estruturas

concelhias dos serviços desconcentrados do Ministério da Educação e realizados em parceria com as escolas, autarquias e instituições locais. Com a extinção dessas equipas (Organizações Locais de Educação e Formação de Adultos), os cursos de educação extra-escolar passaram para a alçada dos estabelecimentos de educação e ensino. Esses, por sua vez, têm-se responsabilizado pela criação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos e pelos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, no âmbito do programa governamental Novas Oportunidades cuja finalidade é do domínio da educação formal (certificação). Por conseguinte, a possibilidade de desenvolver cursos de educação extra-escolar – que não conferem grau académico e têm como objectivo o enriquecimento sociocultural de grupos detentores de baixas qualificações – conjuntamente com os estabelecimentos de ensino é limitada, quer pela inexistência de quem, nas escolas, promova esses projectos, quer pelo facto de os municípios desconhecerem ou não poderem ser promotores dessas iniciativas que, assim, teriam o apoio do Ministério da Educação. A tutela, por sua vez, não revogou o despacho que regulamenta os cursos de educação extra-escolar, mas a aposta na qualificação, através do programa das Novas Oportunidades, esvaziou quase completamente a participação do Ministério da Educação em projectos de educação não formal. Desta forma, a animação sociocultural para a população mais envelhecida passou para a esfera de acção das câmaras municipais e outras instituições da comunidade, tendo-se dissociado por completo da instituição escola. Esta é uma das áreas de intervenção que se encontra em expansão nos programas de acção dos municípios, quer pelo envelhecimento da população, quer pela vocação que as câmaras municipais descobriram ter na área da animação associada a preocupações com o envelhecimento activo. A avaliação que é feita é de se continuar a apostar e diversificar os conteúdos, como afirma um dos entrevistados:

“O projecto superou em muito as nossas expectativas. Estamos no segundo ano e já temos à volta de cento e setenta pessoas inscritas, com disciplinas diversas. Devo dizer que a disciplina mais procurada é a informática e a ginástica também. São as duas áreas que as pessoas procuram mais. Depois temos as clássicas, a cultura geral, a história, o português.”.

1.4- As iniciativas destinadas à comunidade educativa

Referimo-nos nesta secção, em concreto, às iniciativas que se destinam objectivamente à participação dos municípios na sensibilização ou formação dos agentes educativos, designadamente professores, pessoal não docente e pais e encarregados de educação ou famílias, de um modo geral.

Mais de metade dos municípios, através do questionário, declararam promover regularmente acções de sensibilização e informativas sobre temas do interesse da comunidade educativa. Em sete que responderam afirmativamente, quatro não especificaram que tipos de público privilegiavam mais nessas iniciativas. No questionário discriminámos os seguintes públicos-alvo para essas iniciativas: pessoal não docente, pessoal docente, pais e encarregados de educação, crianças e jovens em idade escolar, adultos a frequentar estabelecimentos de ensino e população em geral. Quanto aos três municípios que discriminaram quais os seus públicos privilegiados, dois assinalaram os agentes educativos profissionais, que trabalham no seu dia-a-dia nos estabelecimentos de educação e ensino. O terceiro município privilegiou sobretudo os pais e encarregados de educação e as crianças e jovens em idade escolar. Todavia, julgamos não ter dados suficientes para afirmar existir uma tendência. Estas opções poderão prender-se com o maior ou menor grau de proximidade das autarquias às escolas ou, em contrapartida, à comunidade de um modo geral, ou podem somente dever-se a factores não apreensíveis neste tipo de investigação. Por isso, limitamo-nos, por ora, a registar somente as evidências.

Com a realização das entrevistas foi possível verificar que alguns dos eleitos locais manifestam preocupações ao nível da formação dos agentes educativos, sobretudo no que diz respeito ao trabalho que pretendem desenvolver junto das famílias, como afirma um dos entrevistados “ (...) depois é ter projectos parentais (...)”. Um outro salienta o trabalho desenvolvido junto dos profissionais “Nós investimos mais na parte humana em termos de formação aos auxiliares, formação aos professores.”.

Em alguns municípios constata-se uma sensibilização para o trabalho em rede, o que justifica as iniciativas que criem laços entre os diferentes agentes educativos, assumindo as câmaras municipais a liderança desses processos, como comprova a seguinte ilustração de um entrevistado:

“efectivamente na semana passada juntámos à mesma mesa os coordenadores dos projectos de promoção e educação para a saúde, os executivos das escolas, dos agrupamentos e das escolas, os representantes das associações de pais... E pusemos todas as pessoas a trabalhar sobre um questionário que nós vamos passar nas escolas e sobre uma estratégia de intervenção, para professores, para alunos e para pais.”.

Mas mesmo nos concelhos onde se assume claramente um trabalho em rede, os eleitos locais têm a percepção de que essa política dá os primeiros passo, como avalia o mesmo actor:

“aqui a câmara tem sempre esse papel de motor, esse papel de ir atacar às vezes em áreas que não são bem as suas mas que, como objectivos para o concelho, se o município não tiver aí uma intervenção, mesmo que não sejam as suas áreas privilegiadas de intervenção tem que efectivamente fazer esforços no sentido de coordenar os parceiros que existem de forma a atingir os objectivos. Senão trabalha cada um para seu lado. Nós estamos neste processo de aprofundamento do trabalho em rede.”.

Por parte de outros eleitos locais, apesar de não haver referências ao conceito de rede, há uma clara vontade de perspectivar o trabalho na área da educação através de uma abordagem sócio comunitária, como admite um dos entrevistados “a nossa ideia foi sempre envolver a comunidade, criar a associação de pais que não havia – em cada agrupamento – e com eles em conjunto fazer um plano de acção para cada território”.

CAPÍTULO VI – AS FORMAS DE RELACIONAMENTO COM OS AGENTES EDUCATIVOS

1- A Coordenação do Conselho Municipal de Educação pela Câmara Municipal

A lei 159/99 de 14 de Setembro, no âmbito da transferência de competências da administração central para o poder local, consagra às câmaras municipais a competência de criar os conselhos locais de educação. À época, muitos municípios tinham já criado estes órgãos, chegando inclusivamente a realizar-se um encontro nacional de conselhos locais de educação, no Cartaxo, em 1997, que contou com a participação do, então, Ministro da Educação e Secretários de Estado. Criados por iniciativa das câmaras municipais, estes órgãos tinham uma função consultiva e uma composição definida, à partida, pelas câmaras municipais, tendo em consideração as instituições locais com trabalho na área da infância e juventude. Esses conselhos tinham como objectivo, entre outros, “negociar consensos (...) para descentralizar poderes”⁶.

Esses conselhos locais de educação, que surgiram da necessidade de os municípios gerarem consensos em torno das decisões a tomar localmente, não eram regulamentados centralmente. Os regulamentos eram, assim, ajustados a cada realidade concelhia.

Com o decreto-lei 7/2003 de 15 de Janeiro, o Ministério da Educação define centralmente a composição e competências dos conselhos municipais de educação, substituindo os conselhos locais, ao mesmo tempo que regulamenta a elaboração das cartas educativas, que vêm substituir as cartas escolares previstas na lei 159/99 de 14 de Setembro.

No preâmbulo do referido decreto-lei, o conselho municipal de educação é definido como “um órgão essencial de institucionalização da intervenção das comunidades educativas a nível do concelho e, relativamente à elaboração da carta educativa, um instrumento fundamental de ordenamento da rede de ofertas de educação e de ensino”. Nesse diploma, quanto ao seu objectivo, é “uma instância de consulta e coordenação” a

⁶ Actas do Seminário do Fórum Português de Administração Educacional “A Administração na Educação – os caminhos da descentralização”, Barroso, J. e Pinhal, J. (1996), Ed. Colibri, p. 97

quem compete analisar e acompanhar o sistema educativo ao nível concelhio e propor acções que visem a promoção da eficiência e da eficácia”. A composição desse órgão prevê, a um primeiro nível, os representantes institucionais do município – Presidente de Câmara, Presidente da Assembleia Municipal e Vereador com competências delegadas – e da administração central desconcentrada – Director Regional da Educação ou quem este designar. Num segundo nível, são contempladas as estruturas existentes no município. No conjunto dos elementos previstos, são referidos serviços desconcentrados e instituições locais a par com representantes dos docentes dos vários níveis de educação e ensino não superior. As organizações escolares públicas não estão, pois, contempladas na constituição deste órgão.

Em quatro municípios da Lezíria do Tejo são os vereadores com competências delegadas na área da Educação que presidem ao Conselho Local de Educação. Em dois concelhos a presidência deste órgão compete ao Presidente da Câmara Municipal em virtude de estes terem avocado a si a Educação, e em dois outros, o vereador com competências delegadas substitui com frequência o representante máximo do órgão executivo. Só num dos municípios da sub-região o Presidente de Câmara preside ao órgão, não obstante ter delegado as competências no vereador.

Quanto à definição da agenda das reuniões, na maior parte dos municípios esta é da exclusiva responsabilidade da Câmara Municipal, havendo somente a registar dois concelhos onde os membros do Conselho Municipal de Educação são convidados a pronunciar-se sobre a agenda da reunião subsequente.

De um modo geral, a informação sobre os assuntos tratados e deliberações tomadas funciona praticamente em circuito fechado, pois a comunidade educativa só tem conhecimento deles através dos membros presentes e das actas aprovadas na reunião seguinte, em regra, cerca de três meses depois. Só em três municípios é feita a divulgação através de notas de imprensa, e em publicações institucionais da Câmara Municipal como os boletins municipais ou os sítios na internet.

Relativamente à representação das organizações escolares da rede pública, tendo em conta que o diploma não contempla a participação dos representantes dos agrupamentos e escolas não agrupadas, foram diferentes as estratégias dos diferentes municípios no sentido de estes participarem. Tendencialmente, todas as instituições escolares públicas estão representadas. Na maior parte dos concelhos, estes elementos têm o estatuto de convidados participantes, ao abrigo do decreto-lei, não tendo, por isso, direito a participar nas deliberações (votar). Houve um eleito local que assumiu ter negociado a

representação dos docentes no quadro dos órgãos de gestão das escolas e agrupamentos por entender que esta solução seria a que faria mais sentido, tendo em conta o grau de conhecimento destes actores sobre os dossiês a acompanhar –

“Nós, entre aspas, conseguimos arranjar um Conselho Municipal da Educação arranjando subterfúgios, não indo directamente à questão dos órgãos relativamente ao representante, por exemplo, do primeiro ciclo combinámos que ficasse cada conselho executivo... Portanto, um conselho executivo está a representar o primeiro ciclo, outro conselho executivo está a representar o jardim-de-infância, outro conselho executivo está a representar o segundo e terceiro ciclo, depois temos a escola secundária.”.

Como este actor justifica, a estratégia adoptada foi a de conciliar um factor institucional com um factor sectorial:

“Tentamos conjugar esses dois factores, por um lado, esses representantes representam relativamente os vários ciclos, e depois alguns problemas que eles é que têm conhecimento porque eles é que estão no órgão de gestão são levados ao conselho municipal de educação. Tentamos conjugar esses dois factores, por um lado, esses representantes representam relativamente os vários ciclos, e depois alguns problemas que eles é que têm conhecimento porque eles é que estão no órgão de gestão são levados ao conselho municipal de educação.”

De um modo geral, parece-nos que o papel dessa instância, alegadamente de consulta e coordenação, é desvalorizado pelos actores. No entanto, pela interpretação que fazemos dos diferentes discursos, essa desvalorização assume significados diferentes.

Para alguns eleitos locais o problema coloca-se ao nível do enquadramento legal. Um dos entrevistados encara a regulamentação do Conselho Municipal de Educação como uma imposição da administração central e tendo como pretexto a necessidade de garantir um processo de elaboração das cartas educativas municipais que contemplasse simultaneamente a participação da comunidade local e o controlo da administração desconcentrada, como podemos constatar:

“Os conselhos municipais de educação foram digamos como que criados nesta formatação actual decorrentes de quase que uma imposição legislativa com um contexto de que competiria a estas instituições ou estes organismos um papel importante naquilo que era a questão das cartas educativas, no que diz respeito à sua aprovação. E, portanto, a partir do qual seria necessário e, portanto, todos os apoios que viessem da administração central deveriam estar dentro deste formato da carta educativa. E, portanto, a própria constituição do próprio conselho municipal foi feito um pouco dentro desse formato legislativo, não tendo, por exemplo, em conta experiências que já existiam de conselhos locais de educação ou conselhos municipais de educação que tinham uma dinâmica própria e tinham espaço de participação dos diferentes intervenientes”.

Este actor vai mais longe na sua crítica ao afirmar que a lei não teve em conta as experiências dos antecessores conselhos municipais de educação a que nos referimos anteriormente. Este eleito local discorda, em concreto, da representação de estruturas de serviços desconcentrados do Estado central que não têm relações de proximidade com a comunidade e avaliando negativamente as suas prestações:

“vem criar um conselho um pouco... que pretendeu ser tão alargado ao ponto de que entidades exteriores ao próprio concelho tenham assento no próprio conselho municipal de educação, não se percebendo claramente porquê nem qual é a mais-valia que podem... estou a falar concretamente no papel que é desempenhado por institutos ou organismos regionais da administração central, Instituto da Juventude, Segurança Social, Instituto do Desporto, enfim. Portanto, tenho dificuldade em perceber que mais valia é que isto trouxe.”

Neste município, a avaliação que é feita da actividade do conselho municipal pelo eleito local é consentânea com a justificação deste para a regulamentação decretada pela tutela, como podemos observar:

“reconheço hoje que os conselhos municipais da educação, partindo da nossa experiência – não sei qual é que é a experiência nos outros concelhos –, foram eventualmente activos e tiveram um papel preponderante aquando da aprovação das cartas educativas. Digamos que a partir do momento em que a carta educativa foi aprovada houve como que o esvaziamento do balão.”

Apesar de posturas diferentes perante esta instância, outros actores fizeram a mesma avaliação do trabalho efectivo deste órgão:

“E as reuniões mais produtivas do conselho são aquelas obrigatórias para aprovar documentos que são mesmo da competência do conselho, nomeadamente da questão da carta educativa. Aí o conselho teve um papel bastante importante, mesmo ao nível de dinamizador e de palco de discussão deste documento, até com reuniões temáticas, sectoriais que tivemos, e com duas ou três apresentações – penso que três – que foram feitas no conselho mesmo para apresentação aos parceiros do conselho da carta educativa. Do processo de elaboração da carta foram feitas algumas reuniões e notamos claramente que foram as reuniões mais produtivas que nós tivemos no conselho municipal de educação. Nas outras reuniões, o que eu tenho sentido um bocadinho é que muitos dos assuntos que são discutidos, são discutidos por quem já está noutros órgãos, nomeadamente nas assembleias de escola.”

Um outro eleito local, referindo-se à participação dos representantes externos ao concelho, avalia a participação, em concreto, do representante da direcção regional de educação:

“Relativamente ao nosso representante do Ministério da Educação por parte da DREL não tem sido assim muito feliz. Basicamente ele vai lá para cumprir calendário e

algumas questões que lhe são colocadas directamente a ele, por exemplo alguma informação, não temos tido esse outro lado.”.

Todavia, este actor considera ter encarado este novo formato desta instância não perdendo de vista a experiência passada dos conselhos locais de educação:

“Já tínhamos o exemplo do conselho municipal da educação, já fazíamos essas reuniões e também já eram muito participativas. Não tinham esta carga que veio através do decreto-lei e continua a haver por parte dessas pessoas...”.

Neste município a estratégia centra-se na escolha das pessoas certas, mais do que na representação das instituições –

“Não tem a ver propriamente com o Decreto-lei 7/2003 que diz que têm que ser aqueles representantes, tem a ver com os representantes daquele órgão. São pessoas que estão interessadas relativamente à educação e que não vão só lá para encher.”.

Esta estratégia, aquando da constituição do conselho municipal de educação, é, pois, coerente com a avaliação que este eleito local faz deste órgão:

“E eu tenho tido sorte relativamente ao conselho municipal de educação porque nós começamos, por exemplo, às três e terminamos às nove da noite. Às vezes estamos a debater ideias durante horas. Às vezes é até muito cansativo, mas é um órgão que tem que funcionar muito com ideias e isso tem a ver com as pessoas que fazem parte desse conselho municipal.”

Este é, portanto, o exemplo do autarca que encara com entusiasmo o conselho municipal de educação perspectivando-o como um palco de debate de ideias sobre a comunidade educativa concelhia, onde a negociação se faz em colectivo. Não nos é possível, contudo, avaliar sobre o grau de concretização desta instância ao nível das deliberações e seu efeito prático.

Numa postura igualmente valorizadora das potencialidades deste órgão local de regulação da educação, um dos entrevistados foi, no entanto, mais crítico em relação ao trabalho aí desenvolvido –

“É evidente que o conselho municipal produz recomendações, avalia a situação das escolas, aprova os apoios sociais escolares, aprova os planos de transportes escolares. Tem um papel bastante activo e importante, mas pensamos que estamos ainda numa fase em que há ainda alguma inércia.”.

Este edil, se, por um lado, reconhece a importância deste órgão, por outro, considera que este está numa fase de alguma inércia. A utilização do advérbio de tempo “ainda” permite-nos deduzir que este actor avalia o potencial desta instância e projecta, de alguma forma, o seu futuro. A fiabilidade desta dedução pode ser reforçada com as suas afirmações quando este concretiza:

“Estamos a criar grupos de trabalho que dinamizem essa discussão, que proporcionem e alarguem esta discussão, com os cuidados que teremos de ter na abordagem desses temas. Não são problemas fáceis de abordar, mas pretende-se que esta discussão venha a ser alargada, partindo do conselho municipal de educação, perspectivando a realização de alguns seminários, de alguns encontros em que se possam, com recurso a especialistas, abordar com os pais e com os professores estas problemáticas para tentar encontrar as soluções no terreno.”

Outros entrevistados apresentaram um ponto de vista aparentemente mais neutro em relação a este órgão municipal. Não contrariando a importância que lhe é conferida por decreto, e declarando-se favoráveis a esse articulado - “Eu, grosso modo, concordo com esse conjunto de competências.” ou ainda “em relação às competências que são atribuídas ao órgão, acho que são correctas e penso que estão bem balizadas, e são aquelas que deverão ser assumidas por um órgão desta natureza e deste género.” -, os actores invocam, contudo, razões para desvalorizar a sua importância. Algumas das razões invocadas prendem-se com a dificuldade de reunir os seus elementos, noutros casos argumenta-se que os representantes que se encontram no conselho municipal de educação são os mesmos de outros órgãos municipais de natureza consultiva ou que pertencem a outros órgãos colegiais da comunidade educativa, outros ainda privilegiam a negociação instituição a instituição, com enfoque na operacionalização em detrimento da negociação.

Num dos municípios o eleito local assume a negação da própria instância quando declara “aquilo que é o objectivo primordial do conselho municipal de educação que é pôr a comunidade a interagir, a comunidade escolar, nós fazemos isso no nosso dia-a-dia.”. Este mesmo actor acrescenta:

“...em concelhos como este, eu digo-lhe que me parece que a função do conselho se esgota, felizmente, no dia-a-dia. E, portanto, eu, de facto, poderia fazer uma reunião num dia para inglês ver, que não é bem esse o termo. Mas poderia por uma questão de registo fazer e reunir mais vezes, que o devia fazer. Mas as exigências são tantas no dia-a-dia que acabo por deixar esse formalismo, que no nosso caso eu acho que é mais um formalismo.”.

Assim, podemos concluir que neste município o modo de regulação da educação assenta na informalidade ao ponto de assumir não ter necessidade de cumprir legalismos que não acrescentariam valor aos objectivos definidos pela autarquia em relação à educação. Sobre os assuntos tratados nas reuniões dos conselhos municipais de educação, podemos basicamente dividi-los em duas categorias: os que estão claramente definidos no decreto-lei, que têm a ver com o planeamento e são de aprovação obrigatória pelo

órgão, como é o caso da carta educativa, do plano anual de transportes e das deliberações em matéria de acção social escolar, e os que se destinam a fazer um acompanhamento do dia-a-dia das comunidades educativas, como sejam as necessidades ao nível das ofertas formativas e o acompanhamento dos problemas do quotidiano dos estabelecimentos de educação e ensino. As que se encontram no primeiro grupo são da responsabilidade dos municípios e correspondem ao cumprimento de procedimentos formais que decorrem do trabalho destes em articulação com os órgãos de gestão das organizações escolares; os do segundo grupo dizem, sobretudo, respeito à actividade educativa desenvolvida no seio das comunidades escolares e decorrem, geralmente, das questões levantadas pelos seus representantes. Nenhum dos nove autarcas entrevistados, em dez municípios estudados, se referiu a uma prática que abrangesse integralmente as competências contempladas no decreto-lei que regulamenta os conselhos municipais de educação. Sobre os projectos educativos e outro tipo de acções, digamos, imateriais, não registámos quaisquer referências. Só um dos entrevistados se referiu a uma intenção de elaborar um projecto educativo concelhio, mas não o referiu a propósito do papel de coordenação desta instância.

Em síntese, poderíamos caracterizar assim as distintas perspectivas dos autarcas entrevistados sobre o papel e importância do conselho municipal de educação:

- Os que, discordando da lei, não valorizam esta instância para além da sua natureza instrumental na aprovação de instrumentos legais de planeamento;
- Os que, concordando com o decretado, cumprem o que está estipulado, mas fazem questão de referir que a verdadeira regulação da educação é executada no dia-a-dia em diálogo com as diferentes instituições;
- Os que, perspectivam o trabalho deste órgão como um palco político privilegiado para a construção colectiva de sentidos e de soluções.

Estes últimos parecem-nos ser uma minoria que, ainda assim, se dividem entre os que declinam “qualquer intromissão na gestão da escola” (Pinhal, João, 2006: 126) e os que pretendem participar nas decisões que dizem respeito à acção educativa no seio da escola. Um dos eleitos locais, a esse respeito, afirma “Não nos imiscuímos naquilo que são, necessariamente, as práticas pedagógicas, as suas orientações tutelares”, ao contrário de um outro que declara “(Procuramos) arranjar programas definidos para esses alunos para que consigam chegar a objectivos de integração e de sucesso para o seu percurso escolar. Nós temos tido algum sucesso em termos de resultados.”.

2- A Participação do Município nos Órgãos de Gestão dos Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas

O decreto-lei 43/89 de 3 de Fevereiro consagra, pela primeira vez, o regime jurídico da autonomia das escolas de 2º, 3º Ciclo e ensino secundário. Este diploma preconiza uma transferência progressiva de poderes e competências para as escolas, num contexto em que o Estado alega transferir para a escola o centro das políticas educativas. À época, a centralidade da escola no que respeita às políticas educativas encontrava-se num estágio evolutivo de maior dinamismo comparativamente com o paralelo movimento descentralizador do poder central para o poder local. Por isso, o discurso introdutório que estabelece o regime jurídico de autonomia defende os princípios de responsabilização e adequação da escola às solicitações da comunidade a que pertence. Definindo o quadro orientador da autonomia da escola, admite-se evitar uma regulamentação limitativa no exercício da autonomia por parte da comunidade escolar. Com a publicação do decreto-lei 115-A/98 de 4 de Maio, que aprova o regime de autonomia dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário, a centralidade da escola ganha um novo sentido na sua interdependência com a comunidade local. Inaugura-se, então, uma nova matriz que, não retirando demasiada centralidade à escola, inaugura o enfoque que a administração educativa atribui à territorialização da educação. Esta nova concepção da administração legitima as suas políticas de descentralização à luz dos princípios da democratização, da igualdade de oportunidades e da qualidade do serviço público da educação, a par com o discurso de uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade.

Nesta fase de reconfiguração do papel do Estado, transfere-se já não para a escola, mas para o território. Pouco anterior à publicação deste diploma, iniciaram-se por todo o país experiências piloto destas políticas de territorialização com a criação dos TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), medida que é, por um lado, compaginável com o discurso que advoga a igualdade de oportunidades assente em políticas de discriminação positiva, por outro lado, coincidente com um novo quadro de transferência de competências do Estado central para o poder local, com a publicação da Lei 159/99 de 14 de Setembro.

Este regime de autonomia decretado em 1998, não obstante defender um modelo flexível para cada comunidade educativa, põe em prática uma política que assenta sobretudo na criação de estruturas formais de gestão. É criado um órgão de participação e representação da comunidade educativa, responsável pelas linhas orientadoras da actividade das escolas e dos agrupamentos de escolas, onde os municípios passam a estar representados por elementos designados pelas câmaras municipais com a indicação da possibilidade de delegar essa competência nas juntas de freguesia.

Mais de uma década depois da implementação deste modelo de representação dos municípios nos órgãos de gestão escolar, os autarcas da Lezíria do Tejo fazem uma avaliação dessa representação e apresentam as suas expectativas relativamente ao novo modelo implementado pela administração central, ao abrigo do decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril que estes actores não dissociam do novo quadro de transferência de competências na área da educação decretado pelo governo no decreto-lei 144/2008 de 28 de Julho.

De um modo geral, a avaliação que os nove entrevistados fazem da participação das autarquias nas assembleias de escola e de agrupamento é negativa. Praticamente todos expressaram o sentimento de exterioridade em relação a um órgão de gestão escolar onde sentem não ser recebidos como pares na tomada de decisões. Mesmo aqueles que apresentaram uma postura mais cautelosa em relação a esta questão, aquando da realização das entrevistas, admitem que a participação dos elementos da comunidade neste órgão de gestão das escolas pode gerar conflito – “é sempre susceptível de..., numa ocasião ou noutra, de se traduzir nalgum tipo de mal-entendidos, nalgum tipo de fricções pontuais”. Dois casos excluem-se desta tendência, o de um autarca que vê acriticamente a sua participação nesses órgãos com o estatuto de agente a quem a escola pede dois tipos de coisas: de mediação junto da tutela e de apoio na provisão da educação no que respeita às infra-estruturas, entre outros. Outro actor assume o seu papel de interventor para mudar no seio daquele órgão, em parceria e sem conflitos, mas o seu discurso sobre este assunto é projectado para o futuro, considerando o novo modelo e desvalorizando uma avaliação da sua participação concretamente no seio dessa instância. Vejamos, pois, as citações que comprovam esta avaliação negativa:

“Nós não estamos para ser o bobo da corte só para ouvir dizer que aquela sala não tem ar condicionado e que tem as cadeiras partidas. Se estamos lá, se a lei nos imputa esta responsabilidade – não é um direito é uma responsabilidade -, então que o possamos fazer na posse de todos os elementos que nos possam dar essa legitimidade.”;

“se está muito distante desta realidade digamos que a participação da própria autarquia é quase que nula e muitas vezes leva a que as próprias pessoas comecem a não estar presentes nas reuniões e ou vão a umas ou não vão a outras... E, portanto, criam aqui uma dinâmica muito pouco interventiva e participativa.”

Sobre o papel deste órgão na regulação da educação ao nível das escolas ou agrupamentos, os entrevistados desvalorizam as suas funções, salientando, por um lado, que, a articulação que fazem é sobretudo com os elementos do conselho executivo e, por outro lado, chamando a atenção para a inoperância da assembleia de escola ou de agrupamento, como podemos interpretar das palavras de um entrevistado:

“Verdade, verdadinha, eu tenho que dizer que aquele órgão tal e qual como está, e eu sei como isto funciona, não tem peso nenhum. É só para perder tempo. É só para estarmos a ouvir mais dos mesmos, a discutir mais da mesma coisa, sem resultados à vista, muito honestamente.”.

Outros afirmam tratar-se de um órgão de representação cuja função é apoiar o conselho executivo:

“com a personalização da gestão das escolas e dos agrupamentos – com o aparecimento da figura do director / directora – ainda se torna mais importante, de facto, que essa pessoa que está à frente da escola e do agrupamento tenha efectivamente um órgão de apoio à sua gestão que seja amplamente representativo daquilo que é a sociedade civil e as entidades que intervêm diariamente na vida da escola.”;

“Sinto que os próprios representantes da escola têm muito pouca autonomia, ou seja, os próprios que representam os colegas, os que representam os auxiliares quase que estão ali para dizer “ámen””.

No que diz respeito ao novo modelo de gestão e administração escolar, que reforça a representação do município, quase todos os entrevistados expressaram expectativas positivas em relação ao reforço de representação das autarquias. No entanto, o grau dessas expectativas é variável, dividindo-se em dois tipos de registos. Um grupo de autarcas perspectiva com muito entusiasmo esse reforço, associando-o ao alargamento das competências para as autarquias que, paralelamente lhes conferem mais poder ao nível das infra-estruturas e dos recursos humanos:

“Se existem competências que são transferidas para a câmara, nós queremos ter um papel a dizer relativamente à questão da gestão. Não faz sentido a autarquia estar fora relativamente a esse processo”;

“Aliás, nós queremos ter a vice-presidência relativamente ao conselho geral.”.

O outro grupo é o daqueles que, não obstante o papel que pode vir a ter esse reforço de participação, entendem que não se trata de uma questão numérica, mas de mudança de mentalidade e de uma postura de maior abertura por parte da escola:

“... a escola está habituada a decidir sobre determinadas matérias no seu seio e depende muito de direcção para direcção, de forma de encarar as coisas. Mas enquanto essa tal forma de estar e essa mentalidade não for sendo ultrapassada positivamente, eu acho que por mais número que nós possamos ter, é sempre difícil nós podermos fazer ouvir a nossa opinião.”;

“... eu acho que a questão numérica pode ser importante – é um bocadinho como as quotas (das mulheres nas listas dos partidos políticos) - mas acho que não é só, e não vai ser fácil.”;

“Se assim for estaremos eventualmente no bom caminho, se não for manter-se-á mais do mesmo que tínhamos até aqui, portanto, uma participação passiva, que deixa de ser uma participação passiva de um e passa a ser uma participação passiva de dois ou de três e, portanto, continuará a ser na escola que tudo se resolve, tudo se decide”.

Sobre esta questão há um registo que se destaca pela diferença de perspectiva. Trata-se da avaliação que um eleito local faz da participação das autarquias nesse órgão, de um modo geral e da qual exclui a sua experiência –

“Em muitas autarquias – felizmente na nossa não – as autarquias, quando participam nas assembleias de escola, são os chamados “bombos da festa”, é o termo mais próprio. Levam pancada dos pais, levam pancada das direcções das escolas, levam pancada de toda a gente.”

Esse entrevistado vai mais longe na dissonância em relação aos restantes quanto ao novo modelo de gestão e considera-o insatisfatório para o aumento da dignidade da participação das autarquias no seio da escola –

“se se pensa em transferir todas as competências que tenham a ver com a escolaridade obrigatória, se é este o pensamento do Ministério da Educação, então eu direi que obrigatoriamente a lei da administração escolar tem de ser revista e tem de se dar ao Município um outro papel e uma outra intervenção.”.

Em síntese, podemos afirmar que os eleitos locais encaram a escola como uma organização fechada à participação da comunidade, e onde sentem que a escola lhes dá um estatuto, por um lado, marginal às decisões da escola, por outro lado, reivindica destes o estrito cumprimento das competências que dizem respeito à provisão da educação, no que respeita às questões instrumentais. Vêm com grandes expectativas que o alargamento de competências associado ao reforço da sua representação no conselho geral lhes possa conferir outro poder e outro estatuto no seio deste órgão de gestão. Contudo, privilegiam outros modos de regulação, nomeadamente através da negociação com os órgãos executivos, sejam eles os actuais conselhos executivos ou os directores.

3- Os Actores Institucionais Privilegiados no Trabalho de Cooperação

De um modo geral, os municípios privilegiam trabalhar em cooperação com os agrupamentos e escolas. Alguns dos entrevistados afirmam explicitamente que o seu trabalho na área da educação é feito em estreita colaboração com os conselhos executivos. Outros não fazem referências ao órgão de gestão e preferem remeter esse trabalho colaborativo para a esfera dos professores ou dos agrupamentos de uma maneira geral.

Tão importantes como as escolas são as famílias ou as associações de pais e encarregados de educação. São referidos também os presidentes de junta, os serviços de saúde, as Instituições Privadas de Solidariedade Social, as associações empresariais e o mundo do trabalho e as escolas profissionais, em dois municípios.

A referência à mobilização dos parceiros locais numa perspectiva de comunidade educativa em rede ainda não é visível na maioria dos municípios da Lezíria do Tejo. No entanto, há concelhos onde, pela interpretação do discurso dos eleitos locais, se verifica existirem práticas desse trabalho reticular. Num dos concelhos, o autarca legitima essa perspectiva e esse tipo de trabalho com recurso a uma referência à experiência de Barcelona e à rede de Cidades Educadoras –

“Eu acho que a definição de cidade educativa, que a Câmara Municipal da Azambuja está integrada nesse projecto, que começou em Barcelona. Aliás, Barcelona, não só em educação como no desporto. É daquelas coisas, acho que a gente deve seguir os bons exemplos.”.

Relativamente ao tipo de estratégias utilizadas para a coordenação e mobilização da comunidade educativa, estas dividem-se em dois tipos: as que dizem respeito à negociação das decisões a tomar sobre a gestão de serviços socioeducativos, construção e manutenção de infra-estruturas e recursos humanos em que os actores privilegiados são as escolas e os pais ou famílias; as que se traduzem na proposta e construção conjunta de projectos de intervenção na área da educação e da intervenção sociocultural e que envolvem os mais diversos parceiros locais. Neste segundo tipo de estratégias foram citadas pelos entrevistados as seguintes: construção de ATL's, Universidades da Terceira Idade (ou Sénior), criação de cursos de Educação e Formação de Adultos ou processos de instalação de Centros de Novas Oportunidades para reconhecimento, validação e certificação de competências à população adulta, projectos de erradicação do trabalho infantil e abandono escolar, entre outros. Quanto às estratégias relacionadas

com o trabalho a desenvolver com as escolas e pais a principal é ouvir as escolas – conselhos executivos ou professores de um modo geral – e negociar os pedidos, quer intervindo, quer intermediando junto da tutela. Na intervenção sociocultural que vai para além das competências, os eleitos locais, alegando a abrangência do conhecimento que têm sobre o território e os seus objectivos de desenvolvimento, entendem que a sua função é de liderar processos que colmatem as necessidades que estes entendem que são as da comunidade, como podemos constatar, pela interpretação de alguns discursos:

“aqui a câmara tem sempre esse papel de motor, esse papel de ir atacar às vezes em áreas que não são bem as suas mas que, como objectivos para o concelho, se o município não tiver aí uma intervenção, mesmo que não sejam as suas áreas privilegiadas de intervenção tem que efectivamente fazer esforços no sentido de coordenar os parceiros que existem de forma a atingir os objectivos. Senão trabalha cada um para seu lado. Nós estamos neste processo de aprofundamento do trabalho em rede.”.

Quanto à periodicidade dos contactos com os outros actores institucionais locais, utilizámos uma escala de três níveis: muito frequente, frequente e ocasional. E considerámos os seguintes actores institucionais: presidente do conselho executivo, vice-presidente do conselho executivo, presidente do conselho pedagógico, presidente da assembleia de escola ou de agrupamento, associação de pais e encarregados de educação, presidentes das colectividades locais, director regional de educação e director de serviços da direcção regional de educação. No nível “muito frequente” encontram-se em geral os presidentes e vice-presidentes dos conselhos executivos e as associações de pais e encarregados de educação. Ao nível dos contactos frequentes, encontramos novamente os actores do nível anterior quando não registados no nível anterior, o que faz supor uma menor proximidade com as comunidades educativas. São frequentes e variados os contactos dos autarcas com os órgãos executivos dos agrupamentos e escolas, por um lado, e por outro, com a administração regional desconcentrada do Ministério da Educação na pessoa do seu director ou dos directores de serviços.

Os contactos ocasionais dão-se com os presidentes dos conselhos pedagógicos, presidentes das assembleias de escolas, direcção regional, associação de pais. Assim, enquanto não parece haver dúvidas de que os contactos privilegiados são feitos sobretudo com os conselhos executivos, a partir daí torna-se difícil fazer generalizações dada a diversidade de respostas.

4- O Relacionamento com o Ministério da Educação

No aprofundamento do processo de descentralização de competências para os municípios o interlocutor do Ministério da Educação é a Associação Nacional de Municípios Portugueses. As políticas de educação que conduziram a um lento mas progressivo alargamento de competências para os municípios foram objecto de acordos negociais com a ANMP. Num período mais recente foi o que aconteceu com a publicação do decreto-lei 7/2003 de 15 de Janeiro e, ainda mais recentemente, com o decreto-lei 144/2008 de 28 de Julho.

Apesar deste processo negocial entre a tutela e a ANMP, alguns dos autarcas entrevistados descreveram o Ministério da Educação como uma entidade distante, que decreta nacionalmente sem ter em conta os contextos locais. Dois dos entrevistados que apresentaram uma postura mais crítica apresentaram mesmo uma postura de reserva e de ausência de confiança em relação à titular da pasta da educação no governo - Diz a Sra. Ministra. Mas diz, não o escreveu. Portanto, não há nada que nos garanta que isto possa acontecer.” ou “numa relação de desconfiança”, ou ainda um outro que diz “eu encaro sempre o Ministério da Educação com algumas reservas”.

Registem-se as declarações de um autarca que concebe o Ministério da Educação como uma entidade superior numa relação de hierarquia da administração central com o poder local:

“para mim, teria que haver uma ligação muito mais estreita entre os nossos superiores, a nossa parte governamental, e as autarquias, nomeadamente vereadores da educação, presidentes de câmara, vereadores do desporto, todos os vereadores que estão ligados a actividades com crianças...”.

Os actores encaram o mais recente quadro de descentralização e alargamento de competências como uma típica política de cima para baixo em que o Ministério lança os programas que não deixam margem de recusa às autarquias, obrigando-as a assumir medidas para as quais gostariam de ter mais autonomia de decisão tendo em conta os contextos, como podemos depreender das palavras de um dos autarcas:

“Muitas vezes esta relação que se estabelece de cima para baixo entre o ministério e as autarquias tem a ver por exemplo com... um dos últimos exemplos foi provavelmente a questão das actividades de desenvolvimento curricular. O ministério pensou o programa, decidiu aplicá-lo, entendeu que em primeiro lugar as entidades promotoras deveriam ser os municípios e, portanto, o município a partir

ficar com este ónus de concretizar ou não ou disponibilizar ou não na sua área de intervenção este mesmo projecto.”.

Um outro entrevistado a propósito desta medida entende que:

“O caso, por exemplo, das actividades de enriquecimento curricular, foi um desafio que foi feito às autarquias. Não sei se um desafio, ou uma experiência de “Vamos ver como é que eles se desenrascam.” Desculpe-me o termo, “Vamos ver como é que eles vão agarrar isto. Até porque nós vamos ter muitas dificuldades em impor isto aos professores e eles estão mais perto.”.

Apesar de denotar uma postura de aceitação em relação à forma como interpreta a decisão da tutela em contratualizar com as autarquias, este eleito local não deixa de denunciar a tendência das políticas top-down do Ministério da Educação em relação ao poder local, sobre quem o primeiro não exerce tutela administrativa.

No discurso de outros entrevistados, o contacto com a tutela traduz-se no relacionamento tido com a direcção regional de educação. Julgamos que uma maior ou menor proximidade resulta da postura das autarquias em relação a este serviço regional desconcentrado da administração educativa. Enquanto uns actores afirmam existir um contacto regular porque sempre que necessitam solicitam a colaboração destes serviços - “... com a própria DREL, sempre que temos uma questão – e confesso que sempre tivemos a maior abertura por parte da Direcção Regional. Também a procuramos. Não ficamos à espera que nos atendam o telefone. Nós insistimos e procuramos e marcamos reuniões.”; outros actores denunciam um afastamento que pensamos ser resultado de um distanciamento em relação ao Ministério que, por arrastamento, é atribuído a um serviço desconcentrado que, no caso, se encontra na capital próximo do poder central - “A relação com a DREL (Direcção Regional de Educação de Lisboa) é sempre complicada; é sempre projecto para aqui, projecto para acolá.” ou ainda “nunca a DREL (Direcção Regional de Educação de Lisboa) nos contactou aqui com uma proposta do que quer que seja.”. Esta última afirmação diz respeito à ausência de iniciativas por parte deste serviço regional no processo de negociação dos contratos de execução previstos para a contratualização do alargamento de competências entre municípios e tutela. Parece-nos que, a avaliar pelo discurso deste entrevistado, que, depois do acordo com a ANMP, as negociações iniciais foram estabelecidas directamente pela titular da pasta da educação no governo.

Concluimos, pois, que a relação dos municípios individualmente com a tutela é esporádica e que há uma relação de alguma reserva dos municípios para com o Ministério da Educação que se estende aos serviços com os quais mais contactam.

5- O Território à escala Sub-Regional e o papel da Comunidade Urbana da Lezíria do Tejo

A Lezíria do Tejo corresponde a uma NUT III, isto é, uma unidade sub-região estatística sem significado administrativo cujo único objectivo é agrupar municípios contíguos, com problemas e desafios comuns e, deste modo, obter dados de conjunto que permitam o planeamento económico. Os municípios que compõem este território já se constituíram em Associação de Municípios, depois, fruto de uma tentativa de reconfiguração do Estado pelo governo, em 2003, passaram, por decreto, numa lógica de políticas públicas de cima para baixo, a Comunidade Urbana para, actualmente, em resultado de um novo enquadramento jurídico decretado governamentalmente, passaram a Comunidade Intermunicipal.

Pelo acima exposto, constatamos que, nas últimas duas décadas, os municípios desenvolveram uma política de desenvolvimento económico e territorial assente nas relações de inter-municipalismo. No entanto, o trabalho desta comunidade de municípios, apesar de resultar de uma vontade decorrente de níveis superiores da administração, só se realiza nas áreas em que, numa lógica de políticas de baixo para cima, os municípios que dela fazem parte delegarem no nível supra-municipal. Esta evolução recente - com a passagem do conceito de comunidade urbana a comunidade intermunicipal – vem, a nosso ver, reforçar precisamente as políticas de lógica ascendente (de baixo para cima), como comprovam as palavras de um dos actores entrevistados, “Eu direi que a comunidade urbana tem procurado dentro daquilo que são as suas competências, servir os municípios associados, mediante aquilo que é a expressão da sua vontade.”

5.1- Actores, formas de relacionamento e tomadas de decisão

No que respeita à estrutura e funcionamento desta comunidade, os órgãos que compunham a extinta CULT eram a Junta e a Assembleia. Actualmente, de acordo com os estatutos da CIMLT, esses foram substituídos pelo conselho executivo e pela assembleia intermunicipal. Neste quadro, a periodicidade dos contactos e as tomadas de decisão no que respeita às áreas de coordenação e articulação pela CIMLT assentam sobretudo no trabalho do conselho executivo que, por sua vez, é composto pelos presidentes das câmaras municipais da comunidade. De acordo com os dados recolhidos através do questionário, e tendo em conta que na maior parte dos municípios a área da educação é delegada num vereador, verificamos que estes últimos não intervêm directamente nas tomadas de decisão. Em três dos municípios as decisões são mesmo tomadas pelo presidente e só depois comunicadas ao vereador, enquanto noutros três o vereador é ouvido pelo presidente antes da tomada de decisão em matérias da educação. Conseguimos perceber que, embora não de forma regular e sistemática, os vereadores participam em reuniões sectoriais conjuntamente com o administrador delegado, no âmbito de algumas áreas onde tem havido coordenação de políticas. Contudo, não conseguimos saber se essas reuniões com os vereadores antecedem a tomada de decisão ou se servem para operacionalizar o que foi decidido superiormente pelos presidentes. A corroborar a nossa tese de que esta estrutura assenta numa lógica presidencialista, temos as palavras de um dos entrevistados que afirma:

“Eu estou sempre a dizer que acho que ainda está um bocado presidencialista a questão da CULT em muitas vezes os presidentes que não têm estas áreas, aliás, que não têm estas áreas e que não andam muito no terreno dentro destas áreas, às vezes passam-lhes alguns pormenores ao lado”.

Um outro entrevistado lamenta não haver maior contacto entre os vereadores com a área da educação “infelizmente tivemos muito poucas reuniões.”. Um terceiro entrevistado resume assim as formas de relacionamento e o trabalho desenvolvido pela CULT em matéria da educação:

“tudo isso passa-se ao nível digamos que de representação superior e não tem havido uma efectiva dinâmica que passasse pelos responsáveis políticos da educação e que pudesse criar aqui dinâmicas próprias e gerar até uma coisa que é importante que é a partilha de experiências nalguns casos a possibilidade de avançar para projectos

intermunicipais em termos de determinado tipo de áreas que pudessem ser complementares.”.

Outro actor corrobora este sentimento de inexistência de uma rede ao nível dos vereadores da educação:

“continuamos orgulhosamente sós, cada um no seu canto, obviamente que há sempre contactos, mas são sempre questões laterais e não tanto uma dinâmica própria constituída dia após dia. Portanto, ao nível da CULT é um pouco esta sensação que eu tenho, vendo isto obviamente muito de fora.”

No entanto, para além deste relacionamento formal entre os vereadores de todos os municípios do território é de registar a existência de redes informais de relacionamento e partilha que envolvem municípios com maiores afinidades políticas ou mesmo geográficas que ilustramos com as palavras de um dos actores:

“Não havendo essas reuniões que deixaram de existir – talvez não tenham entendido os representantes que elas fossem tão úteis e necessárias como parece que eram -, nós constituímos “o grupo dos quatro”. Rio Maior, Santarém, Azambuja e Cartaxo juntaram-se e trabalhamos bastante estas questões entre nós. A transferência de competências, fomos sempre a reuniões em conjunto; os projectos dos centros escolares... Nós trabalhamos e reunimos periodicamente para trocar experiências. Ainda agora, como é que vamos efectuar as transferências. Nós trocamos experiências, trocamos materiais e fazemos reuniões mas em subcomissão.”

5.2- O trabalho da CULT na intervenção municipal na educação

Considerando que o trabalho desta comunidade tem assentado sobretudo nas questões de planeamento económico, não nos surpreende que a maioria dos entrevistados perspetive o trabalho da comunidade como essencialmente instrumental no sentido de angariar recursos financeiros para os projectos de desenvolvimento territorial obedecendo às políticas de planeamento da União Europeia. Um deles resume assim o contributo da comunidade na área da educação “o contributo da CULT tem sido mais o contributo do ponto de vista dos fundos comunitários, do ponto de vista da contratualização dos fundos comunitários.”.

Um outro entrevistado refere que o trabalho da comunidade na área da educação atingiu o seu ponto de maior envolvimento dos seus responsáveis ao nível dos municípios no âmbito do trabalho de elaboração das cartas educativas na justa medida

em que este planeamento concertado tinha como condicionalismo as candidaturas aos fundos financeiros comunitários:

“ganhou aqui uma dimensão acrescida no sentido daquilo que foi uma dinâmica própria de criar as cartas educativas, pelo menos elas todas com uma determinada formatação e um determinado enquadramento, obviamente tendo em conta a particularidade de cada um dos municípios. Portanto, estamos hoje numa situação da questão do QREN e, portanto, da candidatura às verbas do QREN na área da educação.”

É evidente, quer pelos dados obtidos através dos questionários, quer através das declarações obtidas através da realização das entrevistas, que o trabalho da comunidade mais relevante em matéria de planeamento em educação foi o da elaboração das cartas educativas –

“Foi possível que as cartas educativas de todos os municípios da Lezíria fossem feitas, entregando essa competência na escolha da equipa técnica à comunidade urbana, com evidentes ganhos, nas economias de escala-Ganhos de tempo, também, de tal modo que os municípios da Lezíria de Tejo foram os primeiros a terem as cartas educativas prontas, e aprovadas, e homologadas.”.

À parte este trabalho de maior vulto, há registos de outras matérias relacionadas com a educação e que se prendem com a prestação de serviços ao nível do apoio aos estabelecimentos de educação ou encargos com as instalações, com objectivos de obtenção de economias de escala, como podemos verificar nas seguintes declarações recolhidas:

“E também foi importantíssima a intervenção da CULT, nomeadamente no PET XXI, nomeadamente na informatização das escolas, que temos a informatização feita de acordos que fizemos com a CULT. Relativamente à câmara de Alpiarça eu tenho de dizer que a CULT tem sido uma mais-valia.”;

“Eu acho que a CULT no início do meu mandato tentou desenvolver um conjunto de reuniões para tratar de alguns assuntos em matéria de educação, e assuntos, por exemplo, economia de custos, rentabilizar concursos para todos os municípios dos materiais de desgaste, de produtos de limpeza para as escolas. O administrador delegado, eu estive pessoalmente com ele em várias reuniões e que me pareceu... eu estava contente porque eu acho que as economias de escala... Embora eu ache que estas mercearias e coisas que existem nas freguesias sempre viveram um bocadinho à custa das câmaras. Mas realmente, com o pouco dinheiro que nós temos, o que temos fazer é uma boa gestão, e a boa gestão não passa por comprar o *Sonazol* líquido ou verde ou o amoniacal à mercearia do bairro, passa por produtos de qualidade, concentrados, para serem diluídos e em economia. E pareceu-me que a CULT ia muito bem nessa matéria.; Tirando essa iniciativa que foi pontual;

continuamos a manter também com a CULT um contrato para pagamento dos telefones. Em termos de educação praticamente é isso.”.

Este trabalho de coordenação e articulação de políticas no que diz respeito à educação é uma área de intervenção relativamente nova para esta comunidade, facto justificado por um dos entrevistados com a própria história das competências e investimentos dos municípios que, de 1975 até aos nossos dias se ocupou das áreas mais básicas nas respostas às populações e só, depois nas questões da requalificação urbana e criação de equipamentos de desenvolvimento e só agora, com o alargamento das competências na educação, com as políticas educativas - “Logicamente aqui na CULT ainda estamos... a pensar ainda nas questões da canalização e da água, pois todas as questões sociais são sempre o ponto do vértice.”.

O grau de maturidade deste trabalho de coordenação entre os responsáveis pela educação, apesar de novo e iniciado a propósito do planeamento do parque escolar, ainda não atingiu um estágio que se traduza numa prática continuada e regular, com avalia um dos eleitos locais:

“tem altos e baixos. Houve uma altura, quando foi para elaborar as cartas educativas, houve uma altura em que nós iniciámos um processo de aprofundamento das questões relacionadas com a educação em sede da, na altura, da comunidade urbana. Tivemos algumas reuniões onde discutimos uma série de assuntos e foi bastante interessante. Acontece que, talvez já há uns dois anos para cá, deixámos de ir a essas reuniões.”

Para além das questões de planeamento infra-estrutural e de contratos de prestação de serviços na componente dos encargos com as instalações – telefones e equipamentos informáticos -, a comunidade procurou trabalhar em conjunto a questão da prestação do serviço de actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico, como pudemos registar em várias entrevistas –

“Houve, quando foi lançado este programa das actividades de desenvolvimento curricular, houve também por parte da CULT uma primeira abordagem, uma primeira exploração da possibilidade de lançarmos economia de escalas, ou seja, uma oferta ao nível da comunidade urbana. E houve essas reuniões preparatórias, inclusive com os vereadores da educação, com os presidentes de câmara, com a administração da comunidade urbana e com o administrador delegado, podermos lançar aqui um programa para tentarmos aqui economias de escala. As coisas depois acabaram por morrer porque sentimos aqui algumas dificuldades. Os timings eram um bocado apertados e havia câmaras – e era o caso da nossa – que já tinham a decorrer os concursos com as empresas quase contratadas; tínhamos outras câmaras ainda numa fase embrionária da exploração do processo; tínhamos depois ao nível

da oferta, câmaras que pretendiam oferecer coisas completamente díspares de outras.”.

As actividades de enriquecimento curricular no primeiro ciclo foram uma das políticas de sentido *top-down* do Estado central para os municípios. Estes, por sua vez, constrangidos financeiramente e com pouca ou nenhuma experiência neste tipo de intervenção não instrumental na educação, procuraram desenvolver mecanismos inter-municipais que dessem resposta a estes dois tipos de constrangimentos. Contudo, como podemos inferir das palavras deste eleito local, tratando-se de uma componente onde alguns municípios tinham experiências da mesma natureza, como é o caso das experiências de docência coadjuvada, e outros não se reviram nesta estratégia fortemente marcada pela lógica mercantilista da intervenção na educação. Assim, todos os municípios, à excepção de um, enveredaram por uma gestão desta intervenção assente na realização de procedimentos concursais com vista à aquisição da prestação de serviços. Somente um município assentou a sua estratégia na parceria com as instituições, adoptando uma lógica sociocomunitária na gestão deste serviço educativo híbrido porque associa a componente curricular (dos conteúdos e actividades) à componente de apoio socioeducativo (de guarda). Este actor justifica assim a sua escolha, ao não aderir a uma gestão intermunicipal deste sector de intervenção: “Elas são municipais e só podem ser exercidas pela comunidade se forem delegadas pelos municípios. Não faz sentido delegar competências que contrariem a importância da relação de proximidade”.

Em síntese, a intervenção intermunicipal em matéria de educação é relativamente recente e resulta do processo de alargamento de competências para os municípios. Com uma lógica essencialmente económica, o trabalho desta comunidade intermunicipal ganhou relevo sobretudo com o planeamento no que diz respeito à elaboração das cartas educativas tendo em vista a angariação de recursos financeiros junto da União Europeia, área para a qual este tipo de estrutura está vocacionado. Para além do planeamento ao nível do investimento, esta comunidade encetou uma prática de planeamento económico no que respeita aos encargos com as instalações, gerando economias de escala para poupança na despesa corrente dos municípios.

Quanto à intervenção em áreas novas que envolvem dinâmicas de trabalho com os agrupamentos de escolas e estão para além das funções instrumentais habituais não há ainda uma política integrada e julgamos que tão proximamente poderá não se verificar esta tendência tendo em conta as estratégias individuais de cada actor no seu concelho

e as diferentes perspectivas na regulação desta actividade educativa em função dos contextos locais. Todavia, denotando talvez uma reacção de reserva em relação a este tipo de intervenção, quer quanto aos custos, quer quanto à ausência de tradição, os municípios preferiram, na sua generalidade, entregar este serviço a empresas privadas, imperando, pois, uma lógica gerencialista nesta actividade.

5.3- As expectativas dos eleitos locais face ao trabalho da CULT na área da Educação

A generalidade dos eleitos locais entrevistados manifestou vontade em que a educação fosse uma área a abraçar pela comunidade intermunicipal onde os responsáveis directos pela educação em cada um dos municípios pudessem trabalhar em conjunto. Esta vontade pode ser sintetizada na declaração de um dos autarcas que manifesta esse desejo, “Eu penso que era um espaço que era importante continuar a existir no seio da associação – a aposta na educação.”

Tendo em consideração o facto de os entrevistados terem sentido não haver ainda um aprofundamento desse trabalho intermunicipal, no que respeita ao nível da vereação, alguns sugerem a criação de uma estrutura sectorial no seio da comunidade intermunicipal, com refere um dos entrevistados:

“Deveria ser criada uma estrutura dentro da CULT para esta temática, pela importância que ela tem. E dessa estrutura, os vários caminhos que todos poderíamos seguir. Eu penso que teria todo o benefício, porque jamais isto pode ser encarado como uma capelinha. Não pode de todo. E, portanto, na nossa região, havendo a comunidade urbana, com essas competências, eu penso que deveria ser criada uma estrutura especificamente para a área da educação que permitisse uma maior uniformidade na actuação neste âmbito. Acho que teria toda a vantagem.”

Quanto ao papel da comunidade intermunicipal na coordenação da política educativa municipal, a maior parte dos entrevistados referiu como possíveis medidas a explorar em conjunto a gestão da rede de transportes escolares, a gestão dos refeitórios e a gestão da manutenção e conservação das infra-estruturas e dos equipamentos educativos, tendo em conta o pacote de transferência de competências mais recente com a publicação do decreto-lei 144/2008 de 28 de Julho. Há ainda outros eleitos locais, ainda que em menor número, que advoga um trabalho da comunidade intermunicipal para partilha de problemas e de soluções ao nível da intervenção dita

imaterial. Curiosamente, apesar da tentativa de elaboração de caderno de encargos conjunto para contrato de prestação de serviços na área das actividades de enriquecimento curricular, só um dos entrevistados se referiu a esta possibilidade. Não sabemos se a causa desta ausência de referência às actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo, no que respeita às suas expectativas face à comunidade intermunicipal, se deve ao recente fracasso dessa tentativa, ou se os autarcas se deram conta da complexidade e delicadeza da matéria em causa no que respeita à entrada na escola e à necessidade de um relacionamento estreito com estes agentes educativos locais, estratégia pouco consentânea com a opção pela empresa que se substitui à câmara municipal.

À data da maior parte das entrevistas ainda não tinha havido uma reconfiguração jurídica destas estruturas, embora um dos entrevistados – porque era Presidente de Câmara – já tivesse conhecimento do anúncio dessa alteração do enquadramento jurídico, conforme se pode ler nas suas palavras “Na nova reestruturação administrativa, provavelmente as comunidades urbanas vão novamente funcionar como no passado, como associações de municípios. Vão voltar atrás.”. Um outro, com estatuto de vereador e, portanto, estando na posse de menos informação no que a isto diz respeito denunciou a tendência para a incerteza e mudança, ao nível das estruturas e instituições, e manifestando uma certa reserva nas suas expectativas - “a gente nunca sabe se estas estruturas mudam de nome e se também mudam depois de competências...”

Em suma, as possibilidades de intervenção na área da educação por parte da comunidade intermunicipal são grandes e desejadas pelos eleitos locais, sobretudo no que respeita às questões mais materiais e instrumentais com os transportes escolares, a conservação e manutenção de edifícios e equipamentos e a gestão dos transportes escolares. Espera-se sobretudo encontrar economias de escala, como diz um edil, “a comunidade urbana pode substituir-se aos municípios em algumas destas questões. São questões que nós estamos a equacionar sempre à procura de ver como é que fazemos melhor gastando menos.”

Os eleitos locais com responsabilidades na intervenção municipal na educação desejam também que a comunidade intermunicipal promova uma cultura de partilha e de reflexão conjunta sobre os problemas e soluções que se julga serem comuns. Dois autarcas viram este tipo de aproximação com o objectivo de uniformizar ou harmonizar as intervenções.

Sobre a intervenção imaterial – não instrumental – dos municípios no seio das escolas com partilha de responsabilidades com o Ministério da Educação através das comunidades escolares, pareceu-nos haver uma postura de reserva ao não se referirem a este tipo de intervenção coordenada pela comunidade intermunicipal. Esperamos nós que a experiência destes primeiros anos tenha servido para compreender que se perderiam ganhos de proximidade com as comunidades educativas ao nível de um trabalho de cooperação inter-institucional nos contextos locais.

CAPÍTULO VII – AS REPRESENTAÇÕES DOS ELEITOS LOCAIS

1- Os eleitos locais: breve caracterização

Dos onze municípios da Lezíria do Tejo oito têm como responsável político pela educação um vereador com competências delegadas. No início do estudo empírico eram dois os municípios em que o Presidente da Câmara tinha avocado à presidência essa responsabilidade – Benavente e Golegã. Em Santarém, onde a educação estava delegada num vereador, o Presidente da Câmara avocou à presidência este pelouro, alteração que coincide com o processo de alargamento de competências para os municípios. Contudo, o facto de não nos ter sido possível realizar uma entrevista com este eleito local não nos permite inferir sobre as razões desta decisão.

A grande maioria dos eleitos locais responsáveis pela intervenção municipal da educação desenvolviam ou já tinham desenvolvido actividade docente. Um dos eleitos é docente do primeiro ciclo do ensino básico em situação de aposentação. Dois autarcas são docentes no segundo ciclo do ensino básico e três no ensino secundário. Um dos eleitos locais é formador no sector privado do ensino profissional. São, pois, sete os responsáveis políticos pela intervenção municipal na educação que provêm do sector profissional da docência. Quanto aos outros quatro, um é médico; outro é técnico superior na administração central; um outro é técnico superior da administração local e, por último, existe um eleito local que desempenhava uma profissão liberal – a advocacia. Assim, verificamos que a grande maioria tem vínculo profissional ao Estado – professores, médico, técnicos superiores. Só dois eleitos locais não têm estatuto de agente da função pública: um é jurista, outro economista e formador no ensino profissional privado.

Quanto às habilitações académicas, dois são bacharéis e nove licenciados. Dois realizaram cursos de pós-graduação, um deles em administração educacional e ciências documentais, outro em gestão autárquica e outro em higiene e segurança no trabalho. As licenciaturas e bacharelatos são de áreas do saber diversas: um bacharelato e uma licenciatura em química; duas licenciaturas em direito; uma licenciatura em farmácia e

outra em arquitectura; uma licenciatura em história e outra em sociologia; um bacharelato de magistério primário.

Estes autarcas têm entre 31 e 62 anos.

Para além destes dados recolhidos através da técnica de questionário, na análise de conteúdo das entrevistas, procurámos registar referências dos eleitos à profissão de origem e relações estabelecidas por estes entre essa ocupação prévia e as funções políticas desempenhadas. Dos nove entrevistados só quatro fizeram referências à profissão antecedente. Destes, um considerou que as funções políticas que desempenhava eram uma continuação da profissão: “aqui senti uma continuidade daquilo que eu fui no ensino”. Este entrevistado considera que a experiência na docência é uma vantagem no desempenho das actuais funções: “o facto de eu ter sido professora de 1º ciclo ajudou a que haja uma abertura maior, um maior à vontade no facto de elas exigirem (...)”; “eu entendo porque estive do lado de lá”.

Para um outro entrevistado, também docente, a percepção é contrária à do anterior, entende este que a profissão antecedente representa um constrangimento - “Eu não me sinto enquanto autarca, eu é que ainda não consegui desligar, ou penso que os outros ainda não conseguem ver-me nalgumas coisas no papel de autarca, porque saí de lá no papel de vice-presidente do conselho executivo e depois agora estou a fazer... tem sido para mim algo complicado.”.

Não provir do meio profissional da educação pode ser igualmente percepcionado pelos actores como um constrangimento, como é o caso de um entrevistado que, a propósito das dificuldades sentidas, faz supor que seja essa a razão: “(...) não sou do meio, confesso, não sendo do meio, se calhar, tenho... Enquanto não houver uma abertura genuína (...)”

Um quarto entrevistado refere que a sua experiência anterior, no âmbito da educação, representa uma mais-valia nas funções que desempenha: “Eu vinha da área metropolitana de Lisboa e a área metropolitana de Lisboa já trabalha há muitos anos na área da educação com os vereadores da educação:”

Em síntese, parece-nos importante salientar o facto de haver uma predominância de docentes na administração da educação municipal da Lezíria do Tejo e de quase todos eles – a somar aos docentes – terem um estatuto de agente da administração pública. No entanto, não nos foi possível estabelecer correlações entre esse estatuto e a forma como desempenham as suas funções na área da intervenção municipal da educação. Se para uns o facto de provirem da docência pode ser uma vantagem, para outros isso pode ser

um constrangimento o que nos leva a concluir que a relação entre as duas experiências – a profissional e a política – tal se deve a variáveis individuais muito diversas, o que não permite propor uma tendência ou regularidade.

2- As Representações dos Eleitos Locais Relativamente à Educação

Procurámos interpretar os referentes dos eleitos locais em relação às políticas públicas na área da educação tendo em conta os juízos que estes manifestaram sobre a mesma enquanto valor, isto é, orientações ético-políticas justificadoras da acção pública. Procurámos ainda apreender nos seus discursos aquilo que representa um valor universal e o que diz respeito à orientação concreta da acção pública levada a cabo por cada eleito local. Nesta secção interessa-nos sobretudo o que diz respeito a uma interpretação do que é globalmente intervir publicamente na educação.

Na interpretação destes discursos, adoptámos os referenciais reguladores propostos por Boltanski e Thévenot (1991) que consideraram o mundo doméstico, o mundo industrial, o mundo cívico, o mundo mercantil e o mundo mundial ou transnacional. Enquanto o referencial doméstico assenta a acção pública no amor à criança e na comunidade educativa, o referencial industrial valoriza a eficiência e a eficácia, considerando os resultados. O mundo cívico baseia-se nos valores de igualdade e solidariedade, mas o mundo mercantil defende o individualismo e a concorrência. A lógica do mundo mundial assenta numa justiça mundial e connexionista. Partindo deste enquadramento teórico, e tendo consciência de que este tipo de estudo não aprofunda estas questões, que imagem têm os nossos eleitos locais da acção pública em educação?

Começaremos por adiantar que, nos seus discursos coexistem as preocupações com os valores da igualdade e da solidariedade - justificativa das medidas de discriminação positiva – com os valores da proximidade à comunidade educativa e do amor à criança.

Assim, pudemos inferir das seguintes declarações uma postura ético-política que vê a acção educativa como uma forma de: “valorizar os alunos”, “envolvimento das crianças”, “envolver a comunidade”, dar “respostas sociais às crianças”, “contribuir para a educação das nossas crianças”. Parece-nos que estas declarações por parte de vários autarcas denotam um posicionamento assente nos valores do mundo doméstico. Mas estas declarações convivem com outras, tais como: “evoluir civicamente”, “contribuir para essa igualdade”, “Estamos aqui para defender a escola pública, a escola

de todos.”, “contribuir para reduzir ao mínimo o abandono escolar”, “fomentar este gosto por questões de cidadania e de intervenção – causas sociais, causas desportivas, causas ambientais, etc.”, “uma igualdade de oportunidades para todos.”. Nestes enunciados, julgamos que estão em causa questões de cidadania que têm a ver com a igualdade de oportunidades e com a solidariedade. Enfim, pensamos que nos podemos referir ao referente do mundo cívico.

Tendo em conta o facto de coexistirem compositamente vários referentes nos discursos dos actores, referimo-nos também às preocupações com os resultados e com a concorrência que apontam para o referente do mundo industrial. Neste caso, citamos: “achamos que podemos ter uma escola profissional ligada ao tecido empresarial. Eu acho que a escola tem de estar ligada ao tecido empresarial. Isso já acontece lá fora. Mas é preciso fazer um bom marketing.”, “Nós temos tido algum sucesso em termos de resultados”, “aumentar ao máximo o próprio rendimento e os resultados escolares”.

Ainda que residual, encontramos registos que apontam também para uma lógica mundial e conexionista nas seguintes declarações “(...) isto está tudo interligado(...)” ou “É daquelas coisas, acho que a gente deve seguir os bons exemplos.”.

Em resumo, a proximidade à comunidade servida pela acção pública e uma representação da educação especialmente voltada para a infância, aliada a uma tradição de políticas de respostas concretas às necessidades das populações, condicionam as representações destes eleitos locais sobre a acção pública em educação. O que está em causa sobretudo, na educação como nas outras áreas, é a ideia de proximidade, de comunidade, de desenvolvimento do território e das comunidades e uma lógica de garante do melhor desenvolvimento das crianças. Um dos entrevistados sintetiza assim o papel da educação: “ a questão da educação é uma questão fundamental para o desenvolvimento de uma qualquer comunidade, em qualquer sociedade.”. Podemos afirmar que esta frase aponta, pois, para uma regulação sociocomunitária da educação por parte de alguns eleitos locais.

3- As representações dos eleitos locais relativamente à intervenção municipal na educação

De um modo geral, os entrevistados conferem centralidade à educação formal, e à escola, no que respeita à intervenção municipal na educação. Quando convidados a expor os seus programas de acção nesta área da acção pública, todos eles se referiram aos investimentos a realizar no parque escolar, tendo como ponto de partida a carta educativa enquanto instrumento de planeamento. Esta preocupação relativamente ao investimento em infra-estruturas é, aliás, transversal a outras áreas de intervenção municipal e, diremos, transversal na sociedade portuguesa. É do senso comum que os titulares de cargos políticos executivos medem a eficácia dos seus mandatos pela quantidade de infra-estruturas e equipamentos construídos. Os municípios não fogem à regra e valorizam esta dimensão na acção pública.

Acompanhando as políticas públicas em educação definidas pela administração central, os municípios da Lezíria do Tejo, nas últimas duas décadas, investiram sobretudo no alargamento da rede pública da educação pré-escolar, construindo ou ampliando jardins-de-infância. No que se refere à construção de escolas de primeiro ciclo do ensino básico, esse esforço não é tão evidente na análise dos discursos dos eleitos locais. Houve municípios que investiram nesses estabelecimentos de ensino independentemente da inexistência de contrapartidas financeiras aquando da transferência desta parte do parque escolar, mas não nos parece ter sido uma opção generalizada. Analisando os investimentos em infra-estruturas e equipamentos colectivos realizados pelos onze municípios com recurso aos quadros comunitários de apoio financeiro de 1994 a 2006 (QCA II – 1994/1999 e QCA III – 2000/2006)⁷, verificamos que só três municípios recorreram a esse financiamento para equipamentos educativos e que os valores são pouco significativos no conjunto do edificado. Enquanto os jardins-de-infância correspondiam a uma resposta nova, a implementar, as escolas de primeiro ciclo representavam uma “herança” da administração central. Trata-se de um parque escolar que é transferido sem as equivalentes compensações financeiras, o que, à luz do decreto-lei 159/99 de 14 de Setembro, não se traduz numa competência universalmente

⁷ Dados recolhidos através da publicação “20 anos de associativismo municipal na Lezíria do Tejo” (2007), CULT

transferida. Parece-nos, pois, que, por essa razão, não houve um esforço mais significativo nesta intervenção no domínio da educação.

Com a obrigatoriedade de elaboração das cartas educativas e sua regulamentação, decretadas pela administração central, inaugura-se uma nova fase da intervenção municipal na educação. Parece-nos haver uma interdependência entre os vários níveis da administração condicionantes das opções dos titulares políticos com responsabilidades na área educativa. Isto é, se, por um lado, os municípios são definitivamente forçados a criar instrumentos de planeamento para o parque escolar, por outro lado, o Estado é condicionado a orientar o Quadro de Referência Estratégico Nacional (2007-2013) para os investimentos na área do conhecimento, logo, por associação, e aproveitando uma última oportunidade, no parque escolar. Esta estratégia, por sua vez, é consentânea com as metas traçadas pela União Europeia, designadamente na Estratégia de Lisboa.

Para além da intervenção no que se refere ao planeamento dos equipamentos e respectiva intervenção – construção, ampliação, requalificação ou reconversão -, os eleitos locais expressaram as suas preocupações relativamente à prestação de serviços de apoio socioeducativo visando as respostas sociais às famílias. De um modo geral, os eleitos locais referiram-se às actividades de apoio à família na educação pré-escolar e ao programa de almoços e actividades de enriquecimento curricular no primeiro ciclo do ensino básico. Alguns dos entrevistados aceitam-nas incondicionalmente como competências suas a partir do momento em que decidem levar a cabo esta intervenção, outros encaram-nas com alguma indefinição. Só um dos entrevistados se referiu claramente a esta intervenção como “competências contratualizadas”.

Por parte de alguns autarcas entrevistados, a intervenção na educação está ao serviço de uma estratégia de desenvolvimento do território sendo dela parte integrante, como podemos inferir das palavras destes:

“ (...) necessariamente que queremos crescimento de emprego, crescimento do parque habitacional, mas depois não temos as tais respostas de que as famílias precisam, que é de terem a tranquilidade de dizer assim: “eu tenho escola para o meu filho, eu tenho creche para o meu filho, com qualidade, com edifícios e com espaços que tenham alguma qualidade”;

“a qualificação profissional e a escolaridade é muito deficitária. Os nossos quadros superiores são escassos, e têm dificuldade em ficar por aqui. Agora com aquela realidade do Parque do Relvão estamos a tentar inverter um bocadinho esta situação.”.

Nas palavras de outros entrevistados, a intervenção na educação obedece a objectivos traçados sectorial e nacionalmente pelo Estado e adoptados como legítimos por quem tem responsabilidades locais nesta área, como podemos constatar pela forma como são equacionados os desafios: “(...) assegurar a máxima qualidade ao nível do sistema de ensino” ou “(...) assegurar a máxima qualidade ao nível do sistema de ensino” ou ainda “a criação de melhores condições físicas nos estabelecimentos de ensino, no sentido de motivar os jovens para uma perspectiva mais activa da escola”.

Quanto à participação no processo educativo realizado pelas escolas, encontramos posicionamentos opostos. Enquanto alguns eleitos locais vêem a sua intervenção como um contributo logístico e financeiro à acção educativa, dizendo mesmo “Não há políticas educativas locais. Pode haver políticas educativas locais, agora, elas, no que diz respeito às actividades lectivas não podem deixar de obedecer a um todo nacional.” ou “Não nos imiscuímos naquilo que são, necessariamente, as práticas pedagógicas, as suas orientações tutelares”; outros entendem que o seu papel também se estende a uma participação efectiva na melhoria do processo ensino – aprendizagem que entre na sala de aula “(Procuramos) arranjar programas definidos para esses alunos para que consigam chegar a objectivos de integração e de sucesso para o seu percurso escolar. Nós temos tido algum sucesso em termos de resultados.”.

Os eleitos locais entrevistados manifestaram também algum interesse em participar (ou mesmo influenciar) na definição das ofertas educativas das escolas do seu território na justa medida em que essas ofertas, do seu ponto de vista, serão uma resposta a alguns problemas por eles apresentados, como podemos observar nalgumas entrevistas:

“A minha preocupação enquanto presidente do conselho municipal de educação e enquanto elemento da rede social, e enquanto elemento do RSI, destas estruturas todas, a minha preocupação é ter o agrupamento informado daquilo que deve ter como oferta. Porque o facto de eu ouvir daqui e dali, de me aperceber das necessidades do município, a minha obrigação é transmitir as minhas preocupações.”

“Foi sempre uma das minhas batalhas foi que houvesse essa área e perceber porque é que esses alunos iam para fora e, em certa medida, trazê-los novamente para o nosso concelho.”

Pareceu-nos começar a ganhar expressão uma representação holística da intervenção educativa municipal, no sentido que lhe é atribuído pelo movimento das cidades educadoras que valoriza as várias modalidades da educação e o papel da comunidade no seu todo. No entanto, para a generalidade dos entrevistados, a educação escolar – formal – ocupa ainda uma posição hegemónica nas suas principais preocupações e é encarada

como um sector sem grande ligação com as políticas concelhias territoriais. Por outro lado, essa intervenção é vista como responsabilidade partilhada por três vértices deste triângulo – escola, família, município – e não como uma área de intervenção onde toda a comunidade tem uma palavra a dizer e um contributo a dar. Só um dos entrevistados se referiu ao conceito de cidade educadora de que Barcelona é o exemplo mais expressivo: “Eu acho que a definição de cidade educativa, que a Câmara Municipal da Azambuja está integrada nesse projecto, que começou em Barcelona. Aliás, Barcelona, não só em educação como no desporto. É daquelas coisas, acho que a gente deve seguir os bons exemplos.”. Quase todos os entrevistados manifestaram alguma hesitação - e estranheza - na resposta à questão que lhes foi colocada sobre que tipo de intervenção na educação faziam para além do que se fazia nas escolas. No entanto, referiram algumas iniciativas levadas a cabo. Somos levados a afirmar que, pese embora a intervenção desenvolvida na esfera da educação não formal, os responsáveis políticos não as enquadrariam propriamente nas políticas educativas, mas na intervenção sociocultural. Assim, julgamos que para a generalidade dos eleitos locais, a intervenção na educação centra-se no que se faz na escola e com a escola, sendo toda a restante intervenção deslocada da esfera da educação para a da intervenção sociocultural, numa perspectiva mais associada a animação comunitária orientada por objectivos de qualidade de vida e bem-estar das populações. Neste sentido, a educação de adultos ainda é pouco representativa para a generalidade dos municípios enquanto actividade educativa. A tendência das universidades da terceira idade ou universidades seniores, em alguns municípios, obedece mais a lógicas recreativas e de ocupação dos tempos livres do que a uma intervenção educativa. Todavia, seria injusto não registar que alguns eleitos locais referem-se claramente a esta intervenção como educativa numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

3.1- As justificações para a acção

Parece-nos, pelo que anteriormente afirmámos, que os eleitos locais justificam as suas intervenções na educação essencialmente a partir de duas lógicas: a lógica do desenvolvimento das crianças no seio das comunidades educativas com vista a uma valorização dos indivíduos em crescimento e a lógica da igualdade e da solidariedade, com vista à igualdade de oportunidades para todos. Ambas as perspectivas denunciam

as relações de proximidade que os eleitos locais têm às suas comunidades de referência, mas também aquilo que têm sido a regulação nacional e transnacional da educação no que respeita aos referenciais invocados para justificar a acção, especialmente em relação às medidas de discriminação positiva.

Mas outras justificações são apresentadas que colocam em evidência a coexistência de diversas lógicas de acção. É o caso dos eleitos que justificam as suas acções visando garantir a qualidade do sistema educativo ao nível local. Uns referem-se claramente aos resultados das aprendizagens das crianças e jovens em idade escolar, outros à “qualidade do sucesso”. Estas justificações são apresentadas em uníssono com as justificações dos responsáveis pela administração educativa central.

Há ainda aqueles que olham a educação como um instrumento ao serviço do desenvolvimento do território e não como um fim em si mesmo. Nestes enunciados a intervenção na educação é apresentada como um meio de reforçar a qualidade de vida, a atractividade ao território ou a fixação e qualificação das populações.

Parece-nos, pois, haver dois tipos de perspectivas sobre o papel dos municípios na intervenção educativa: a do parceiro que se associa aos objectivos das políticas educativas nacionais, com expectativas de contribuir para os objectivos traçados nacionalmente e percepcionando a intervenção local como um serviço periférico do Estado; a do responsável pela administração do território que pretende intervir na educação tendo em vista objectivos de desenvolvimento territorial e autonomizando a sua intervenção relativamente ao Estado central. No entanto, esta divisão não é assim tão estanque pois encontrámos entrevistados que perspectivaram a sua intervenção precisamente nas duas categorias – a de serviço periférico do Estado e a da territorialização das políticas, sendo que a primeira se insere sobretudo no que respeita ao apoio às escolas e municípios e a segunda no que respeita ao investimento no edificado.

3.2- Os objectivos enunciados

A totalidade dos autarcas entrevistados tem como objectivos prioritários a concretização do planeamento aprovado pela comunidade educativa concelhia e homologado pelo Ministério da Educação no que respeita às cartas educativas. Estes objectivos têm como justificação a melhoria das condições de trabalho das comunidades escolares, com

especial atenção para as crianças e jovens, no entanto, há eleitos que se referem também à melhoria das condições de trabalho dos professores. Assim, aos objectivos de requalificação do parque escolar estão associados objectivos de sucesso educativo e melhoria do sucesso educativo. Para além destes objectivos, os eleitos locais revelaram querer ser contribuintes na criação de respostas que visem garantir igualdade de oportunidades para todos e é nesse âmbito que se inserem as suas iniciativas ao nível do apoio aos estabelecimentos de educação e ensino e ao nível da acção social escolar.

Aqueles autarcas cujos municípios investiram na criação de escolas profissionais, em parceria com o sector privado, manifestam também o desejo de contribuir para uma maior ligação entre a escola e o mercado do trabalho como medida de reforço da inclusão social e de competitividade dos territórios ao nível da fixação de quadros. Alguns autarcas em cujos concelhos não existem essas escolas profissionais manifestam também esse objectivo de ligação da escola ao mundo empresarial, contudo, expressam também alguma dificuldade em se fazerem ouvir junto dos responsáveis pelas escolas.

Resumindo, e dado que nos enunciados dos actores justificações da acção e objectivos são dificilmente destrincháveis, consideramos que os objectivos expressos pelos eleitos locais se podem sintetizar em três conceitos: qualidade, igualdade de oportunidades e formação para a cidadania.

4- As representações dos eleitos locais relativamente ao alargamento de competências no âmbito da educação

Todos os entrevistados encaram as novas competências a transferir como bem-vindas. Contudo, também todos eles manifestaram as suas reservas sobre o processo. Essas reservas prendem-se essencialmente com as contrapartidas financeiras que consideram necessárias para assumir, sem decréscimo de qualidade, esse novo conjunto de competências.

Com maior ou menor grau de reservas, os actores manifestaram a sua desconfiança em relação ao processo, sobretudo tendo em consideração outros momentos de alargamento de competências em que não se verificou a transferência de meios, como referiu um dos autarcas:

“O histórico diz-nos que nós recebemos competências em 1984 no que respeita àquilo que é o património edificado das escolas do 1º ciclo; recebemos também o

pré-primário, os transportes escolares e a acção social escolar. Portanto, foi um processo que não foi conduzido numa base negocial que permitisse que os municípios não viessem a ter grandes encargos”.

Outro factor de reserva dos actores relativamente ao processo de transferência de competências tem a ver com as interpretações que os actores fazem desta decisão tomada pelo Estado e que se encontrava, à data do trabalho empírico, em negociação com a Associação Nacional de Municípios. Alguns destes actores comentam desta forma a decisão do Ministério “o Ministério da Educação está a tentar descartar-se das suas responsabilidades” ou “ainda há muito a fazer antes que as transferências saiam e sejam mesmo atribuídas às autarquias. O despacho ainda não saiu. Nós sabemos que ele irá sair mesmo sem sermos auscultados”. Estes enunciados denunciam a desconfiança sentida pelos autarcas em relação ao Ministério da Educação na justa medida em que estes antecipam uma transferência decretada, mais do que negociada. Ainda que a Associação Nacional de Municípios Portugueses, legítimo representante dos municípios, se encontrasse a negociar com o Ministério esse processo, os autarcas previam à partida que o seu poder, pelo histórico, seria minorizado nesse processo negocial.

Essas expectativas vieram, de alguma forma, a concretizar-se. Enquanto as primeiras entrevistas se realizaram quando decorriam as negociações com a ANMP, as últimas entrevistas realizaram-se após a publicação do decreto-lei 144/2008 de 28 de Julho. Neste sentido, os primeiros entrevistados referem-se ainda com algumas expectativas ao processo negocial:

“A mim particularmente não me assusta o processo se ele for claro. A questão é: se tudo for predefinido.”

“Na perspectiva das novas competências que aí vêm, estamos numa fase ainda negocial. (...)ainda há muitas arestas para limar, há muitos aspectos para acertar e para esclarecer e também as competências não vão ser transferidas automaticamente. Hão-de depender da assinatura de contratos, de protocolos de execução com os municípios e cada município irá decidir ou não as competências a aceitar essas competências.”.

Verificamos que, neste processo negocial, o poder dos municípios residiu no condicionamento da transferência de parte das competências à assinatura de um contrato de execução. De facto, apesar de algumas transferências terem sido transferidas universalmente para todos os municípios, só assumiram a gestão do parque escolar de 2º e 3º ciclo do ensino básico e o pessoal não docente os municípios que decidiram assinar

o contrato de execução. Assim, para os eleitos locais a existência deste contrato de execução constitui provisoriamente uma salvaguarda de reserva.

Já no final do processo negocial, alguns actores entrevistados referiram-se assim relativamente à forma como o Ministério procedeu:

“em Julho saiu o pacote de transferências – pronto, sem escolha; três ou quatro, aceitam, se não aceitam paciência; mas têm que aceitar, não é? E, portanto, todos os municípios as assumiram e depois houve um conjunto de outras três, nomeadamente a história do parque escolar, do pessoal não docente e das actividades de enriquecimento curricular que foram objecto de contrato de execução.”

“acho que há demasiada rapidez, por parte do Ministério da Educação, de querer fazer essas transferências sem ver alguns pormenores relativamente a essa questão das transferências.” ou ainda “o problema é que a matéria é tão complexa e tem tanta especificidade que não foi suficientemente estudada pelo ministério, na sua globalidade.”.

Os actores encaram de forma diversa este alargamento de competências: uns encaram-no como a consequência natural de quem já assume, em muitas ocasiões, o ónus de suprir necessidades das comunidades escolares que competiriam ao Ministério, por ausência de resposta deste último –

“Nós temos vindo ao longo dos anos, ao longo das diversas equipas autárquicas, a intervir activamente na política da educação, quer naquilo que são competências já delegadas pela administração central nas autarquias, quer competências que, não estando claramente delegadas, perante a manifesta insuficiência de resposta por parte da administração central, as autarquias de uma forma ou de outra foram, enfim, colmatando as necessidades e foram tomando medidas para que as coisas corressem bem do ponto de vista das escolas e do ponto de vista das crianças. Refiro-me nomeadamente à questão do pessoal auxiliar. Como se sabe, existe uma grande carência de pessoal auxiliar efectivamente ao serviço por parte do Ministério da Educação – isto já se arrasta há muitos anos – e as autarquias têm vindo a contratar pessoal auxiliar para colmatar as necessidades.”.

Outros encaram com grande preocupação este alargamento tendo em consideração o acréscimo de trabalho e a necessária alocação de meios - “Se não acautelarmos hoje as questões de futuro, poderemos estar na boa-fé a cair em situações que podem ser muito complicadas para os municípios.” Ou “vai haver um acréscimo brutal de trabalho” ou ainda:

“Vai ser necessário, mesmo assim, um grande esforço da parte dos municípios para reforçar e adequar efectivamente os meios humanos àquilo que são as necessidades das escolas e dos agrupamentos. Vejo com alguma preocupação essa situação, porque estou a ver, em última análise, os municípios a contratar adicionalmente mais

recursos humanos sem que esteja previsto para isso a respectiva compensação financeira.”.

Outros ainda consideram que este processo de transferência pode ser uma oportunidade de colocar em prática as suas orientações para a intervenção municipal na educação –

“a transferência de competências é uma oportunidade para exercer no nosso concelho e forçar aquilo que entendemos que deve ser uma orientação da política educativa do concelho.” ou “para nós, a transferência de competências sentimo-la como uma oportunidade de trabalhar mais em conjunto com os agrupamentos e de aprofundar e exercer essas competências que nos foram transferidas.”

As grandes preocupações dos eleitos locais relativamente ao alargamento de competências têm, obviamente, a ver com as reclamadas contrapartidas financeiras que, segundo eles, representam uma garantia da manutenção do serviço educativo. Para estes actores esse alargamento só faz sentido se houver uma melhoria da qualidade do serviço educativo e, para isso, são necessários recursos financeiros para fazer face aos novos encargos. Esses encargos, a seu ver, devem-se essencialmente ao acréscimo de pessoal a depender dos quadros das câmaras e à necessária requalificação e manutenção do parque escolar.

No entanto, há outra questão que levanta reservas nos eleitos locais que se prende com o novo regime de administração e gestão escolar. Enquanto alguns se manifestaram claramente contra a partilha de poder entre o director dos agrupamentos quanto ao pessoal não docente - “não posso conceber como lógico que o director de um agrupamento tenha mais poderes que o presidente da câmara em relação a um grupo de pessoas que são do quadro da autarquia.” –, outros advogaram uma necessária definição de competências entre o executivo camarário e o representante do Ministério da Educação nos agrupamentos de escolas - “é preciso saber até onde é que nós vamos actuar sem interferir naquilo que são as competências dos directores das escolas.”.

Para alguns eleitos locais o novo regime de administração e gestão escolar – Decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril – não se coaduna com os novos poderes e responsabilidades dos municípios. Um dos entrevistados adianta mesmo que a exclusiva participação dos municípios no conselho geral não é satisfatória:

“Cada macaco no seu galho” porque os municípios não podem mandar nas políticas de educação, nas orientações pedagógicas, mas tem que mandar naquilo que é a sua competência, naquilo que lhe vier a ser transferido. E, portanto, o papel o papel não pode ser apenas na assembleia de escola (conselho geral).”.

Em síntese, estes eleitos locais aceitaram sob reservas as novas competências na educação por recearem que não fosse transferido o equivalente financeiro para fazer face às novas missões. Receavam sobretudo não corresponder ao desejado, ou seja, a um aumento da qualidade do serviço educativo, condição que consideraram essencial para legitimar essa transferência para um nível mais próximo. Apesar das reservas, um número diminuto de actores viu esse alargamento como uma oportunidade de trabalhar mais aprofundadamente com as comunidades escolares seguindo orientações próprias no que concerne à intervenção municipal na educação. De um modo geral, o novo regime de gestão e administração escolar é objecto de alguma insatisfação por parte dos eleitos locais que não encaram com bons olhos a partilha de poder com o director e que não se resignam ao papel de conselheiros no conselho geral em igualdade de circunstâncias com outros actores tendo em conta o acréscimo de responsabilidades que lhes incumbe bem como uma legitimidade que lhes advém do voto popular de toda a população do concelho.

Acrescentamos que, à data da conclusão do estudo empírico, só quatro municípios tinham assinado o contrato de execução previsto no decreto-lei 114/2008 de 28 de Julho: Azambuja, Cartaxo, Rio Maior e Santarém.

5- As representações dos eleitos locais relativamente ao conceito de subsidiariedade

O tema da subsidiariedade não é percepcionado pelos eleitos locais da mesma maneira. Enquanto uns se sentem muito pouco à vontade sobre este assunto, outros percepcionam-no como uma prática de partilha de tarefas e outros ainda perspectivam-na num quadro de distribuição clara e inequívoca de competências.

Quando questionados sobre o modo como encaravam a questão da subsidiariedade num cenário de descentralização de competências, houve reacções por parte de alguns eleitos locais que denotaram visivelmente a dificuldade de opinar sobre este tema - “aí já é um bocado mais complicado” ou “isso é uma questão que me parece complicada e precisa de uma outra estruturação administrativa para o país. Neste momento nem se vislumbra, nem sequer para a próxima legislatura.”. Estes dois enunciados, de actores diferentes, traduziam, no entanto, diferentes graus de maturação sobre tema. Enquanto o primeiro

foi pronunciado por um autarca que perspectiva essencialmente uma regulação burocrática tradicionalista em que a autarquia representa um serviço periférico do Estado; o segundo perspectiva apresenta a autarquia como uma administração independente do Estado, capaz de regular a educação de uma forma crítica e democratizadora sem, contudo, manifestar interesse em intervir no que pertence à tutela do Ministério, ou seja, os aspectos pedagógicos. Para este actor, cada administração – central e local – deve ter muito bem definidas as suas tarefas, numa relação de poderes claramente identificados e delimitados - “Permita-me que utilize a expressão “Cada macaco no seu galho.” O ministério tem competências, deve exercê-las, as autarquias têm competências, também as devem exercer”.

Para outros dois actores, a partilha de tarefas com os agrupamentos de escolas interlocutores do Ministério - pode representar práticas de subsidiariedade: “eu acho que é essencialmente uma competência partilhada.”. Para estes actores subsidiariedade é sinónimo de complementaridade - “Acho que sim. Eu acho que aqui subsidiariedade, complementaridade, no sentido próprio do termo.”. Estes dois actores defendem que a subsidiariedade conduz a uma situação de alguma indefinição no que é competência da autarquia e o que é competência do Ministério sendo que essa prática se traduz na negociação em torno da construção de consensos visando a resolução dos problemas: “digamos que não há aqui dimensões estanques em que uma é responsabilidade do agrupamento ou da escola, outra é responsabilidade da câmara, outra é responsabilidade do ministério.”. Um dos eleitos locais dá como possível exemplo dessa subsidiariedade os contratos de autonomia - Os contratos de autonomia (...)farão sentido nessa dinâmica de subsidiariedade numa perspectiva em que todos os agentes locais estão claramente envolvidos em todo este processo.”.

Um outro entrevistado entende que para que exista uma prática subsidiária é importante o aprofundamento do trabalho em rede para que cada parceiro saiba exactamente o que se espera dele e para que o contributo de todos não seja uma mera soma da participação de todos. Entende ainda este actor que nessa prática de subsidiariedade é importante que o município assuma o papel de motor que coordene e catalise a participação dos parceiros do território:

“Eu acho que cada um tem de exercer as suas competências – as escolas, as associações de pais - ... Eu não gosto muito de misturar as coisas, mas acho que a câmara tem o dever também de colaborar e de, nalguns processos, ser o motor e mobilizador para determinadas causas.”.

Noutros contextos da entrevista este actor traduziu muito claramente práticas subsidiárias que mantém com o Ministério da Educação, designadamente no que diz respeito à gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar da rede pública:

“na rede do pré-escolar, há incentivos porque há a colocação do professor, há a colocação do auxiliar, e há um financiamento para o material didáctico da sala. E então o município o que é que faz? O Município tem as instalações, depois as juntas de freguesia é que pagam os produtos de limpeza... A câmara dá as instalações, o ministério tudo o resto.”.

Alguns dos actores entrevistados associaram o princípio da proximidade à subsidiariedade e também o da eficácia dos desempenhos:

“Vai ser uma discussão que terá de ser aberta. Aqui a questão, e a forma como eu vejo, é que estas competências que sejam transferidas deverão ser desempenhadas pelas autarquias em, e uma vez que são competências que irão passar para nós, sempre nessa perspectiva. Ou seja, o elo que está mais próximo das populações deverá desempenhar as funções, isto é, essas competências sempre naquela perspectiva que serão melhor desempenhadas do que são desempenhadas num nível superior. E só em situações em que essas competências não forem devidamente desempenhadas, devidamente acautelado o seu desempenho com qualidade, pelo elo – quando digo pelo elo, digo pela entidade que está mais próxima das populações – só aí é que o ministério deverá chamar a si essas competências, o desenvolvimento dessas competências.”.

Também a generalidade dos entrevistados encara a subsidiariedade como um processo de decisão do Estado central para o poder local, numa lógica de cima para baixo. No entanto, um dos autarcas admite que a subsidiariedade possa ser construída em ambos os sentidos –

“as respostas podem ser em ambos os sentidos, ou seja, haver uma preocupação do ministério no sentido de transferir competências para uma autarquia do mesmo modo que uma autarquia poderia necessitar de estabelecer com o ministério outro tipo de áreas de intervenção para poder dar respostas sob o ponto de vista local, sejam elas de diferente forma. Podem ser em termos de uma adaptação curricular, podem ser em termos de utilização de instalações escolares, podem ser enfim aquilo que se entender e que for a dinâmica própria.”.

Para este actor a subsidiariedade implica a participação de todos os agentes locais na construção das melhores soluções, não só os vários níveis da administração, mas também a participação da sociedade civil através da construção de um projecto cuja construção deve ter o contributo de todos –

“o caminho que terá que começar a ser trilhado é a questão de começar a criar os tais projectos educativos locais ou municipais que dá uma perspectiva unificadora a

todas estas questões e nas quais todos os agentes terão uma dinâmica e uma participação efectiva. Provavelmente aí a questão da educação deixará de ser pertença de um só grupo e será uma questão mais alargada e participada pelo conjunto da população.”

Em síntese julgamos pertinente afirmar que os eleitos locais, apesar de familiarizados com práticas subsidiárias traduzidas na contratualização no âmbito da educação pré-escolar e mais recentemente das actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico, se sentem pouco à vontade para falar sobre subsidiariedade. Sobre esta parece-nos que predominam duas tendências: a dos que encaram a subsidiariedade como resultado de uma negociação predefinida em que cada actor sabe claramente qual é o seu papel, e a dos que a encaram como um jogo cujas regras estão constantemente em construção na procura de consensos e da melhor solução sem que à partida se saiba claramente qual é o papel de cada um.

CAPÍTULO VIII – CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

1- Operacionalização das competências legais na educação

Apesar de alguns traços comuns relativos à paisagem e às actividades produtivas, os onze municípios da Lezíria do Tejo são bastante heterogéneos, sobretudo quanto à sua dimensão geográfica e demográfica. Essa heterogeneidade está também presente na forma como estes têm vindo a regular a educação, embora se possam reconhecer algumas tendências comuns.

No que se refere ao exercício de competências no âmbito do planeamento, os eleitos locais valorizam sobretudo o planeamento de infra-estruturas e equipamentos destinados à educação formal, salientando a elaboração das cartas educativas como instrumento legitimador dos investimentos que pretendem vir a realizar.

Quanto à importância dos conselhos municipais de educação – enquanto órgãos de planeamento à escala concelhia -, segundo estes actores, de um modo geral, esta confina-se à aprovação das cartas educativas, à aprovação dos planos anuais de transporte e pouco mais. Salvo raras excepções, não lhe atribuem importância enquanto instância de regulação sociocomunitária, antes denunciam a sua natureza compósita face a outras instâncias, como as assembleias de agrupamento ou de escola (agora substituídas pelos conselhos gerais). Regra geral, as reuniões dos conselhos municipais de educação são realizadas para cumprir imperativos legais sobretudo no que respeita à necessidade de aprovar a intervenção municipal da responsabilidade dos executivos camarários.

A avaliação que os autarcas fazem da sua participação nas assembleias de escola divide-se entre os que consideram que é importante e os que fazem um balanço negativo desta experiência, expressando sentimentos de exterioridade face às comunidades escolares e assumindo uma postura de convidados ou de “empreiteiros de serviço”.

A construção de equipamentos é a dimensão mais visível na intervenção autárquica. Nas duas últimas décadas têm construído sobretudo estabelecimentos de educação pré-escolar usufruindo sobretudo de contratos-programa ou de financiamento comunitário na sequência do programa de expansão da educação pré-escolar lançado pela

administração central. As escolas do 1º ciclo do ensino básico têm sido construídas em menor número, uma vez que só na presente legislatura este sector foi considerado uma prioridade nacional de investimento, a pretexto do encerramento de escolas de reduzida dimensão em contextos rurais.

A construção de escolas profissionais só se verificou em quatro dos onze municípios.

A experiência dos municípios no que se refere à gestão de serviços é uma área de intervenção mais recente e obedece a estádios distintos de maturidade.

A gestão dos serviços de transportes, transferidos universalmente desde 1984, é feita através do recurso a contratos com empresa transportadora que, no caso da Lezíria do Tejo, detém o monopólio. Os planos de transportes são aprovados em conselho municipal de educação e, a partir daí, as câmaras municipais contratam os serviços de transporte público cujos horários são ajustados em articulação com os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. O financiamento dos transportes por parte dos municípios aos alunos, em muitas situações, vai para além do que a lei estipula. Muitos municípios criaram já serviços de transporte das crianças que frequentam os jardins-de-infância da rede pública, nalguns casos delegando nas juntas de freguesia. Para além dos contratos com empresa de transportes públicos, existem com frequência situações em que as câmaras municipais gerem frotas de carrinhas para resolver situações pontuais de isolamento que não fazem parte dos circuitos contratados com a empresa de transporte.

A gestão de serviços de apoio aos estabelecimentos de educação e ensino e respectivos alunos funciona, não como competência transferida universalmente, mas tendo por princípio a contratualização. Neste sentido, a gestão da componente de apoio à família nos jardins-de-infância da rede pública, cuja contratualização é possível desde 1998, é exercida em conjunto com os responsáveis dos agrupamentos de escolas, geralmente por proposta dos técnicos autárquicos e o aval e acompanhamento dos docentes. Há a registar somente um concelho onde são os agrupamentos que fazem a gestão do serviço com o apoio logístico e financeiro das autarquias.

Já a implementação do serviço de almoços e das actividades de desenvolvimento curricular, de origem mais recente, é encarado de forma menos natural e mais distante. Para o serviço de almoços, a inexistência de espaços para o fazer obrigou em muitos casos à aquisição de monoblocos prefabricados, sem compensação financeira, e à criação diversificada de soluções de fornecimento. Os almoços são servidos em praticamente em todas as escolas do primeiro ciclo dos concelhos da Lezíria do Tejo, recorrendo as câmaras municipais, fundamentalmente, a protocolos com Instituições

Privadas de Solidariedade Social ou a contratos de prestação de serviços com empresas de *catering*.

A gestão das actividades de enriquecimento curricular foram entregues, na maioria dos concelhos, a empresas. Há somente a destacar uma autarquia que privilegiou deliberadamente as relações de proximidade com as colectividades e instituições locais para a implementação deste serviço. Apesar da importância que os eleitos locais atribuem a este serviço enquanto medida promotora da igualdade de oportunidades da população infantil, alguns rejeitam esta competência por considerarem que se encontra na esfera do que é curricular. Contudo, alguns municípios já desenvolviam experiências no âmbito da docência coadjuvada na área fisicomotora ou do inglês, que foram obrigadas a interromper perante a decisão governamental de propor uma política educativa que propõe uma solução para reforçar a função de custódia nas escolas. Além disso, a intervenção da Comunidade Urbana da Lezíria do Tejo, ao propor a realização de um concurso público para escolha de empresa gestora do serviço em todo o território, evidencia uma preocupação gerencialista com esta atribuição. Julgamos que o constrangimento financeiro sentido pelas autarquias no momento em que lhes é proposta a gestão deste serviço, por despacho, bem como a excessiva formatação do mesmo, fazendo dos municípios meros executores das políticas nacionais, gerou nos eleitos locais uma atitude de distanciamento em relação à medida bem como despertou sobretudo preocupações gerencialistas. Com esta solução, os municípios evitaram sobretudo o aumento directo de encargos com recursos humanos.

Reportando-nos aos recursos humanos das autarquias ao serviço da intervenção municipal na educação, verificamos que ainda é recente a contratação de técnicos e técnicos superiores para o exercício das competências neste domínio. Somente quatro municípios indicaram dirigentes de grau intermédio – chefe de divisão ou director de departamento – para a coordenação técnica desta área. As equipas responsáveis pelos serviços de educação são ainda de constituição recente, sobretudo nos municípios de menor dimensão, e em muitos casos têm responsabilidades transversais à educação, à acção social e à saúde.

Quanto ao pessoal auxiliar, em crescentes situações de pressão por parte dos agrupamentos de escolas e das famílias dos alunos, as câmaras municipais têm vindo a contratar funcionários para além das suas competências e anteriormente aos rácios definidos pela portaria nº 1049-A/2008 de 16 de Setembro (que define os critérios de

dotação máxima de referência de pessoal não docente por agrupamento de escolas ou escola não agrupada).

Para além do apoio às escolas nas componentes de apoio socioeducativo, os municípios têm vindo a dotar as escolas do 1º ciclo do ensino básico de equipamento para as actividades pedagógico-didácticas, sendo o investimento variável de concelho para concelho. Todos os municípios da Lezíria do Tejo dotaram as escolas de 1º ciclo do ensino básico de material informático básico – computador, impressora e internet -, bem como de jogos e DVD's educativos. Também o material de higiene e saúde, bem como as máquinas fotocopiadoras, consumíveis e respectiva manutenção são da responsabilidade das autarquias.

O apoio aos estabelecimentos de educação e ensino e seus alunos estende-se na totalidade dos municípios, ao apoio ao desenvolvimento de projectos complementares à actividade educativa. Esse apoio traduz-se na cedência de espaços e equipamentos, o apoio logístico através da prestação de alguns serviços e à cedência de técnicos superiores, designadamente psicólogos.

2- As iniciativas educativas para além das competências legais

No que respeita a educação formal, somente dois municípios, em onze, apostaram na criação de escolas profissionais e num destes o investimento estendeu-se à negociação com o Instituto Politécnico de Santarém para a sediação de uma Escola Superior. As escolas profissionais sedeadas nos outros dois municípios de natureza privada.

As restantes iniciativas, no âmbito da educação formal, destinam-se principalmente a intervir tendo em vista o reforço das aprendizagens e a melhoria dos resultados, nomeadamente no combate ao abandono e insucesso escolares e na formação de públicos nas áreas da cultura, desporto e lazer. Neste domínio, de um modo geral, todos os municípios têm vindo a desenvolver as suas iniciativas, em diferentes graus de maturidade e desenvolvimento, embora a tendência seja para a sua consolidação e multiplicação.

No âmbito da educação não formal, todos os municípios oferecem actividades de ocupação dos tempos livres às crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 16 anos, nos períodos de férias escolares. Neste caso, a programação é da exclusiva

responsabilidade das câmaras municipais, sendo somente solicitadas às escolas a divulgação e a cedência de alguns espaços.

Inserem-se ainda nas actividades educativas das autarquias, de carácter mais ou menos pontual, os dias comemorativos, os encontros de música, as temporadas dedicadas ao teatro, à juventude ou ao cinema, feiras do livro, oferta de actividade desportiva regular enquadrada por técnicos, colóquios e encontro temáticos.

No que se refere às populações seniores, tem vindo a crescer o número de autarquias que se dedicam à organização ou participação em programas destinados aos aposentados. É o caso das universidades da terceira idade ou programas afins.

3- As formas de relacionamento e cooperação

As reuniões dos conselhos municipais de educação são encaradas como encontros determinados por lei, com actores com quem os eleitos locais interagem noutros contextos, onde a informação funciona praticamente em circuito fechado, sem que daí resulte qualquer informação para a comunidade de uma forma geral. A cooperação esperada por parte dos parceiros resume-se à aprovação dos planos propostos pelos eleitos locais, na maioria dos municípios. São uma minoria os que encaram estes encontros como um palco político para a construção colectiva de sentidos e de soluções para a intervenção na educação.

Por sua vez, as assembleias de agrupamento ou de escola são, para a maioria dos eleitos locais, um palco político onde estes se sentem pouco à vontade. Muitos encaram este órgão como uma instância de apoio aos conselhos executivos.

No trabalho de cooperação a generalidade dos eleitos locais privilegia o contacto com os elementos dos conselhos executivos e com as associações de pais e encarregados de educação. Quanto às estratégias utilizadas para a coordenação e mobilização da comunidade educativa, em relação às escolas passa sobretudo por ouvir os docentes. A negociação das soluções passa sobretudo pelos contactos com os órgãos de gestão, quer para negociar as soluções, quer para propor a sua intermediação junto da tutela.

Para além das escolas e das famílias, os eleitos locais procuram os seus parceiros para a educação nas juntas de freguesia, instituições privadas de solidariedade social, serviços de saúde, etc..

O Ministério da Educação é uma entidade distante para os eleitos locais e o seu relacionamento com a tutela faz-se por intermédio da Direcção Regional de Educação e Vale do Tejo que geograficamente se encontra à mesma distância que os serviços centrais, e parece-nos que simbolicamente a distância é a mesma.

As relações de carácter inter-municipal existem há cerca de três décadas no que respeita aos presidentes da câmara, mas para os vereadores com competências delegadas, especialmente na área da educação, é uma realidade relativamente recente e pouco regular.

Por via da Comunidade Urbana da Lezíria do Tejo, recentemente redenominada Comunidade Inter-municipal, os eleitos locais têm desenvolvido um trabalho conjunto, sobretudo no que respeita ao planeamento económico voltado para a execução de projectos de candidatura a financiamento da União Europeia.

No domínio da educação, esse trabalho coordenado foi visível sobretudo com a elaboração das cartas educativas para posterior candidatura a financiamento. As expectativas de aprofundamento deste trabalho na área da educação são encaradas pelos eleitos locais como desejadas, sobretudo no que respeita à gestão de serviços como os transportes escolares, refeitórios escolares e conservação e manutenção do parque escolar. Já no âmbito de outros serviços, uma tentativa de contratação colectiva da gestão das actividades de enriquecimento curricular foi abandonada pelos autarcas e não demonstraram vontade de que viesse a fazer parte das futuras iniciativas conjuntas. Assim, embora haja eleitos locais que desejem a partilha de experiências e saberes entre municípios desta comunidade, a maior parte dos entrevistados manifesta sobretudo preocupações gerencialistas relativamente à actuação inter-municipal.

4- Os eleitos locais e as suas representações

A maior parte dos eleitos locais com competências delegadas no domínio da educação exerciam ou já tinham exercido funções docentes anteriormente ao exercício das actuais funções políticas na administração da educação. Quase todos provêm da esfera da administração local ou central. À excepção de dois eleitos – do sexo feminino -, todos detinham o estatuto de agentes da função pública.

O exercício das suas actuais funções assenta no princípio da proximidade e olham para o território com um certo sentido de comunidade. Nesta medida, não é de estranhar que encarem a intervenção na educação assente em valores do mundo doméstico que remetem para a formação cívica das crianças e do envolvimento da comunidade nessa tarefa. Reflectem também os valores do mundo cívico, na sua generalidade, ao invocar com frequência a importância das medidas de discriminação positiva visando a igualdade de oportunidades. Embora menos presentes, encontramos também a preocupação pelos resultados e pela eficácia, sinais de que os valores do mundo industrial coexistem com valores mais humanistas.

Para a maioria dos eleitos locais, o lugar da educação é fundamentalmente a escola e valorizam sobretudo o planeamento e construção de infra-estruturas no que se refere à intervenção municipal. Fruto do histórico relativo ao processo de descentralização, a segunda preocupação dos eleitos locais recai nas atribuições no âmbito da acção social escolar.

No domínio da educação não formal, as iniciativas levadas a cabo pelos municípios em muitos casos não são encaradas como pertencentes à intervenção na educação, mas essencialmente como desenvolvimento de acção sociocultural, no âmbito das actividades de lazer e visando a melhoria da qualidade de vida das populações com especial incidência para as crianças e jovens e para os aposentados.

Quando questionados sobre os seus objectivos relativamente à intervenção na educação, encontrámos fundamentalmente dois tipos de respostas: os que vêem na sua intervenção uma participação subsidiária à da tutela e os que, não obstante o reconhecimento de uma participação subsidiária, perspectivam a sua intervenção educativa com objectivos claros de desenvolvimento territorial.

Todos os eleitos locais entrevistados encararam como bem-vindo o alargamento de competências na área da educação, mas também todos eles manifestaram reservas sobre o processo em curso. Há ainda aqueles, em número reduzido, que consideram este alargamento uma oportunidade de colocar em prática as suas orientações num trabalho em cooperação com os agrupamentos de escolas e com as escolas.

Quanto ao tema da solidariedade, os eleitos locais não se manifestaram muito à vontade para falar dele, todavia, expressaram princípios de proximidade, eficácia e complementaridade. Para uns a subsidiariedade implica o prévio estabelecimento de regras para que seja inequívoca a participação das autarquias; outros admitem que as

práticas subsidiárias podem passar por processos de construção de consensos, caso a caso, para a resolução de problemas.

As políticas educativas municipais e a territorialização

Apesar de nos arriscarmos a afirmar que os municípios desenvolvem políticas educativas municipais, consideramos que estes definem a sua acção pública em função das políticas educativas nacionais, encarando a sua intervenção sobretudo como subsidiária da acção do estado. Só uma minoria de eleitos entrevistados, encara a intervenção municipal como uma estratégia de desenvolvimento territorial.

Essas políticas assentam essencialmente na construção e gestão de infra-estruturas e na prestação de apoios socioeducativos, de natureza para-escolar.

Alguns municípios que arriscaram empreender políticas educativas centradas nos currículos e nos saberes, através da docência coadjuvada, viram essa experiência coarctada pela quase imposição de um investimento no domínio da guarda dos alunos ainda que de uma forma híbrida, conciliando objectivos da área dos saberes com objectivos de custódia.

As políticas educativas municipais em estudo, na maior parte dos municípios, atribuem ainda um papel hegemónico à escola, embora sejam cada vez mais numerosas as iniciativas no âmbito da educação não formal.

É diminuto o número de eleitos locais que perspectivem a intervenção educativa municipal partindo dos princípios do movimento das cidades educadoras enunciado em Barcelona em 1990. A maior parte dos municípios encara o território como uma extensão da escola, como um recurso complementar para as aprendizagens dos alunos.

As políticas educativas municipais estão, assim, mais centradas naquilo que é a acção das câmaras municipais e menos no que poderá ser uma acção concertada com uma liderança forte do município. Há, no entanto, dois eleitos locais que enunciaram práticas que evidenciam uma acção pública que se revê nos princípios do movimento das cidades educadoras e outros dois que manifestam uma postura desiderativa que aponta nessa direcção.

A territorialização das políticas, em Portugal como em França, “não é uma conquista do local, mas o efeito de uma política nacional: foi querida, definida e posta em prática pelo Estado” (Charlot, Bérnard, 1994: 27). Charlot defende que o Estado não pretende renunciar ao controlo do sistema educativo, e a autonomia dos estabelecimentos de ensino e das colectividades locais é sempre subordinada aos contratos, programas e projectos sujeitos à avaliação da tutela. Charlot acrescenta, em relação à realidade francesa, que “certos eleitos municipais fariam à vontade de uma versão mistificadora da territorialização: aquela onde o Estado decide e onde a colectividade territorial se encontra, de facto, obrigada a assumir esta decisão e a pagá-la”. (Charlot, Bérnard, 1994: 46). Alguns dos eleitos locais entrevistados neste estudo expressaram também esta consciência de que as políticas educativas municipais resultam das políticas nacionais numa lógica de cima para baixo.

Graça Guedes, no seminário sobre “Educação e Municípios”, realizado em Ermesinde, em 2006, denuncia essa racionalidade burocrática e hierárquica por parte da administração central “O que acontece é o Estado central, em Lisboa, a ditar, e o Estado local cumprir.” (Guedes, Graça, 2006: 222)

No entanto, os eleitos locais, conscientes da autonomia política que a constituição lhes confere, e da sua legitimidade na defesa dos interesses das populações do território que administram, vão participando na regulação da educação, negociando, agindo nas margens do sistema educativo, chamando a si decisões que dizem sobretudo respeito às áreas onde se sentem mais à vontade, como as infra-estruturas e os apoios socioeducativos e a educação não formal.

Os actores políticos locais participam na regulação de um sistema que é “sempre e ao mesmo tempo respeitar as regras do jogo e infringi-las, portanto contribuir tanto para a sua manutenção como para a sua mudança” (Friedberg, Erhard, 1995: 202).

No que diz respeito às autarquias, como refere João Teixeira Lopes, “são as entidades privilegiadas para organizarem e gerirem *o jogo* local de relações, isto é, a rede de agentes directa ou indirectamente envolvidos, os seus interesses e os seus conflitos” (Lopes, J.T., 2003: 15). Será perante os contextos e em função dos actores estratégicos que se irá fazendo a regulação social da educação. Resta saber se os eleitos locais o farão como parceiros ou como agentes hegemónicos (Machado, J, 2005) à medida que vão ganhando protagonismo neste processo de descentralização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, Natércio (2003). “A Regulação da Educação na Europa: do Estado Educador ao Controlo Social da Escola Pública”. In Barroso, J. (org.) *A Escola Pública – Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: ASA.
- Afonso, Natércio (2004). “A Globalização, o Estado e a Escola Pública”. In *Administração Educacional*, 4:33-42.
- Afonso, Natércio (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA
- Alfieri, Fiorenzo (1994) “Políticas xuvenis e Administracións Públicas”, in *Xunta de Galicia: Congreso galego de xuventude. Xoves. Somos quen*. Conselleria de Cultura e Xuventude, Xunta de Galicia, Santiago de Compostela, Outubro de 1992, pp. 9-46
- Bacharach, Samuel B. e Mundell, Bryan L. (1999). “Políticas Organizacionais nas Escolas: Micro, Macro e Lógicas de Acção”. In Sarmento, M. J. (org.) *Autonomia da Escola – Políticas e Práticas*. Porto: ASA
- Baptista-Machado, João (1982), *Participação e Descentralização, Democratização e Neutralidade na Constituição de 76*, Coimbra: Livraria Almedina
- Bardin, Laurence (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Barroso, João e Pinhal, João (eds.) (1996). *A Administração da Educação – Os Caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri
- Barroso, João (1998). “Descentralização e Autonomia: Devolver o Sentido Cívico e Comunitário à Escola Pública”. In *Revista Colóquio/Educação e Sociedade*, 4 (nova série). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Barroso, João (1999). *A Escola entre o Poder Local e o Global – Perspectivas para o Século XXI* (org.). Lisboa: Educa
- Barroso, João (2004). “A regulação da educação como processo compósito: tendências e desafios”. In Costa, J.A., Mendes, A.N., Ventura, A., (Org.). *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro. Universidade de Aveiro
- Barroso, João (2005). *Políticas educativas e organização escolar*, Col. Temas Universitários, Lisboa, Universidade Aberta

- Barroso, João (org.) (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação – espaços, dinâmicas e actores*: Lisboa: Educa
- Bauby,
- Biklen, Sara e Bogdan, Robert (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimar
- Borraz, Olivier (1997), « Des pratiques subsidiaires vers un régime de subsidiarité ? », in Faure, Alain (dir), *Territoires et subsidiarité : l'action publique locale à la lumière d'un principe controversé* , Paris : L' Harmattan
- Boussaguet, Laurie, Jacquot, Sophie, Ravinet, Paulinne (dir.) (2006), *Dictionnaire des politiques publiques*, Sciences PO Les Presses ed., 2^{ème} édition revue et corrigée : Paris
- Caballo Villar, Maria Belén (2001), *A cidade educadora, nova perspectiva de intervenção e organização municipal*, Col. O homem e a cidade, Lisboa: Instituto Piaget
- Canotilho, Gomes(1993). *Direito Constitucional*. Coimbra: Almedina
- Canotilho, J. J. Gomes e Moreira, Vital (2007). *Constituição da Republica Portuguesa*, anotada, Coimbra: Coimbra Editora
- Caupers, João (1994). *A administração Periférica do Estado*, Lisboa: Aequitas.
- Comaille, Jacques (2006), “Sociologie de l’Action Publique”, in Boussaguet, Laurie, Jacquot, Sophie, Ravinet, Paulinne (dir.) (2006), *Dictionnaire des politiques publiques*, Sciences PO Les Presses ed., 2^{ème} édition revue et corrigée : Paris
- Crozier, M. e Friedberg, E. (1977). *L’acteur et le système*. Paris, Éditions du Seuil
- Dewey, John (2007). *Democracia e educação*, Porto: Didáctica Editora
- Estevão, Carlos (2004). *Educação, justiça e autonomia, os lugares da escola e o bem educativo*, CRIAP, Porto, Asa Ed.
- Faure, Edgar (1977). “Aprender a ser”. Lisboa. Livraria Bertrand
- Fernandes, António Sousa (1995). “Educação e Poder Local”. In *Actas do Seminário Educação, Comunidade e Poder Local*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, ME

- Fernandes, António Sousa (1996). Os Municípios Portugueses e a Educação, as Normas e as Práticas. In Barroso, João e Pinhal, João (eds.). *A Administração da Educação – Os caminhos da Descentralização*. Lisboa: Edições Colibri
- Fernandes, António Sousa (1999). Descentralização Educativa e Projecto de Regionalização. In *Comunidades Educativas – Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Livraria Minho
- Fernandes, António Sousa (2000). “Os Municipios Portugueses e a Educação: entre as representações do passado e os desafios do presente. In *Comunidades Educativas – Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Livraria Minho
- Fernandes, António Sousa (2004). “Município, cidade e territorialização educativa”, in Costa, J.A., Mendes, A.N., Ventura, A., (Org.). *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Fernandes, António Sousa (2005) “Contextos da Intervenção Educativa Local e a Experiência dos Municípios Portugueses”. In Formosinho, J. e Fernandes, A. S., Machado, J., Ferreira, F.I., *Administração da Educação – Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Edições ASA.
- Ferreira, Fernando Ilídio (2005). *O Local em Educação: Animação, Gestão e Parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Ferrer, Ferran (1994), “Niveles de descentralisation educativa en Europa: estado, region, município y escuela”, in Villa, Aurelio (editor), *Autonomia Institucional de los Centros Educativos: presupuestos, organización y Estratégias*, Bilbao: Universidade de Duesto
- Foddy, Williams (1996). *Como Perguntar: Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta
- Formosinho, João (2005) “Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público”. In Formosinho, J. e Fernandes, A. S., Machado, J., Ferreira, F.I., *Administração da Educação – Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Edições ASA.
- Friedberg, Erhard (1995). *O Poder e a Regra. Dinâmicas de Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Giddens, Anthony (1992). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta
- Guedes, Graça (2002). *As Políticas Educativas Municipais da Área Metropolitana de Lisboa: O Caso dos Projectos Socioeducativos*. Dissertação de

- Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa (Documento Policopiado)
- Guedes, Graça (2007). *Educação e Municípios – Actas do Seminário, Conselho Nacional de Educação* (org.), Ministério da Educação
 - Hooghe, Liesbet, Marks, Gary (2001), *Multi-level Governance and European Integration*, Rowman -& Littlefield Publishers, Inc.
 - Lascoumes, Pierre, Le Galès, Patrick (2007), *Sociologie de l'action publique*, Armand Colin ed., Paris
 - Lopes, João Teixeira (2003), *Escola, território e políticas culturais*, Col. Campo da Actualidade, Porto: Campo das Letras ed.
 - Machado, Joaquim (2005) “Cidade educadora e coordenação local de educação”. In Formosinho, J. e Fernandes, A. S., Machado, J., Ferreira, F.I., *Administração da Educação – Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Edições ASA.
 - Maroy, C. & Dupriez, V, (2000), « La Régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du quadre structurel en Belgique francophone », in *Revue Française de Pedagogie*, 130, 73-87
 - Maroy, Christian (2005), « Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe », in *Les cahiers de recherche en Éducation et Formation*, Girsef, nº 49, Décembre 2005, p. 3 - 26
 - Martin, Francisco Guinot (1986). *O Município: Lugar Preferencial Para a Planificação e Desenvolvimento da Educação Não Formal*. Valência
 - Mintzberg, Henry (1994). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Edições D. Quixote
 - Mota, Arlindo (2005). *Governo Local, Participação e Cidadania – O Caso da Área Metropolitana da Lisboa*. Lisboa: Edições Veja
 - Muller, Pierre (2004). *Les Politiques Publiques*. 5ème Edition.Col. Que-sais-je ?. Paris : Editions PUF
 - Pinhal, João (2004). “O território educativo e as comunidades locais”. Texto do Seminário Internacional Educação, Desporto e Desenvolvimento Regional, promovido pela Associação de Municípios do Distrito de Évora, Vendas Novas, Novembro de 2004. (Documento policopiado)

- Pinhal, João (2005). “Os Municípios e a Provisão Pública da Educação”. In Costa, J.A., Mendes, A.N., Ventura, A., (Org.). *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Pinhal, João (2006). “A intervenção do Município na Regulação Local da Educação”. In *A Regulação das Políticas de Educação – espaços, dinâmicas e actores*, Lisboa: Educa
- Ramos, Conceição Castro, Ambrósio, Teresa (2002) “ A participação do poder local e a regulação social educativa”, in *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em Educação - Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, p. 765-777
- Reynaud, Jean-Daniel (1993), *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*. Paris : Colin
- Rodrigues, Isidro C.P. (2007). *Intervenção Municipal na Provisão Local da Educação – Estudo de Caso no Concelho de Bragança*. Dissertação de Mestrado Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa (Documento Policopiado)
- Ruivo, Fernando (2000). *O Estado Labiríntico – O Poder Relacional entre Poderes Local e Central em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento
- Silvestre, Carlos Alberto S. (2003). *Educação / Formação de adultos, como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*, col. Horizontes Pedagógicos, Lisboa: Instituto Piaget ed.
- Torres, António (org.) (2007), *20 anos de associativismo municipal na Lezíria do Tejo*, CULT, Ideias & Letras ed.
- Tewdwr-Jones, Mark & McNeill, Donald (2007). “ *The politics of city-region planning and governance: reconciling the national, regional and urban in the competing voices of institutional restructuring*”, SAGE Publications, disponível on-line : <http://eur.sagepub.com>. Acesso em : 15 Março 2007
- Van Zanten, Agnès (1994). « Les Politiques Educatives Municipales : un exemple de mobilisation locale des acteurs de l'éducation ». In B. Charlot (coord.), *L'École et le territoire*. Paris : Armand Colin
- Trilla Bernet, Jaume (1999). *La ciudad educadora. De las retóricas a los proyectos*, Cuadernos de Pedagogia, 278. 44-50
- Van Zanten, Agnès (1997). « L'action éducative à l'échelon municipal : rapport aux valeurs, orientations e modes d'intervention ». In Cardi, François, Chambon,

André (coord.) *Métamorphoses de la formation, alternance, partenariat, développement local*, Paris : Editions L' Harmattan

- Van Zanten, Agnès (2004). *Les Politiques d'Éducation*. Paris : Editions PUF

LEGISLAÇÃO

- Constituição da República Portuguesa
- Lei 5/97 de 10 de Fevereiro
- Lei 159/99 de 14 de Setembro
- Lei 169/99 de 18 de Setembro
- Lei 5-A/2002 de 11 de Janeiro
- Decreto-Lei 77/84 de 8 de Março
- Decreto-Lei 299/84 de 5 de Setembro
- Decreto-Lei 399-A/84 de 28 de Setembro
- Decreto-Lei 35/90 de 25 de Janeiro
- Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio
- Decreto-Lei 7/2003 de 15 de Janeiro
- Decreto-Lei 115/2006 de 14 de Junho
- Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril
- Decreto-Lei 114/2008 de 28 de julho
- Portaria 1049-A/2008 de 16 de Setembro
- Despacho 22 251/2005 de 25 de Outubro
- Despacho 12 037/2007 de 18 de Junho
- Despacho 14 460/2008 de 26 de Maio

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AO RESPONSÁVEL POLÍTICO PELA ÁREA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE

—
I

1- Indique a sua idade.

_____ anos

2- Que profissão exercia antes de desempenhar estas funções?

3- Assinale as habilitações académicas que possui.

_____ Diploma do Ensino Básico

_____ Diploma do Ensino Secundário

_____ Bacharel em _____

_____ Licenciado(a) em _____

_____ Pós-Graduado(a) em _____

_____ Mestre em _____

_____ Doutorado em _____

II

4- Assinale qual categoria profissional do funcionário que coordena a área da educação, respondendo directamente ao responsável político.

_____ Director de Departamento

_____ Chefe de Divisão

_____ Técnico Superior contratado

_____ Técnico Superior do quadro da autarquia

_____ Administrativo

_____ Outro (Especifique qual: _____)

5- A exercer funções na autarquia (que não nas escolas, em funções técnicas ou de auxiliares), indique quantos funcionários estão exclusivamente adstritos à área da Educação.

_____ Técnicos Superiores

_____ Técnicos

_____ Administrativos

6- A Câmara Municipal promove projectos socioeducativos complementares dirigidos à população escolar das escolas do concelho?

_____ Sim _____ Não

6.1- Se sim, indique quais os 3 que têm mais impacto ao nível da afectação de recursos e abrangência da população escolar.

6.2- Se assim o entender, apresente dois outros que lhe pareçam relevantes do ponto de vista dos objectivos políticos a que o executivo se propôs.

7- A Câmara Municipal desenvolve programas de ocupação de tempos livres em períodos de pausa lectiva (Férias escolares)?

_____ Sim _____ Não

7.1- Se sim, assinale qual a faixa etária dessas iniciativas. Dos _____ aos _____ anos

7.1.1- Indique, assinalando com X, a opção que melhor corresponde à forma como são envolvidos os estabelecimentos escolares nesses programas.

- _____ Colaborando na programação, sugerindo estratégias e actividades.
_____ Colaborando na cedência de espaços e equipamentos escolares.
_____ Divulgando os programas e aceitando as inscrições dos interessados.
_____ Divulgando os programas.

8- Existe no Município alguma Universidade da Terceira Idade?

_____ Sim _____ Não

8.1- Se sim, indique, sucintamente, qual o tipo de participação da autarquia nesta iniciativa?

8.2- A Câmara Municipal promove algum tipo de actividade de carácter educativo (e continuado) destinada à população sénior do Município?

_____ Sim _____ Não

8.2.1- Se sim, indique qual/quais?

9- Assinale quais os equipamentos municipais de que o Município dispõe e destes quais os que estão dotados de serviços educativos*:

<input type="checkbox"/> Biblioteca	* <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Cine-Teatro	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Estádio	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Museu	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Pavilhão Gimnodesportivo	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Piscina	<input type="checkbox"/>

10- Como assegura a Câmara Municipal o transporte dos alunos residentes no município?

(em cada uma das alíneas, assinale com um X só uma das respostas)

10.1- Alunos da rede pública da educação pré-escolar:

- ☐ Não é assegurado pela autarquia transporte para estes alunos.
- ☐ São transportados alguns alunos oriundos de agregados familiares socialmente vulneráveis, por solicitação de serviços da comunidade (por exemplo, CPCJ, acção social do Município, Rede Social, etc.)
- ☐ A Câmara Municipal assegura transporte a todos os alunos deste nível de educação que se encontrem a mais de 4 Km. do Jardim de Infância.

10.2- Alunos do 1º ciclo do ensino básico:

- ☐ A Câmara Municipal assegura transporte a todos os alunos deste nível de educação que se encontrem a mais de 4 Km. da escola.
- ☐ A Câmara Municipal assegura transporte a todos os alunos deste nível de educação mesmo que se encontrem a menos de 4 Km. da escola, desde que justificada a necessidade.
- ☐ O transporte destes alunos é assegurado através das carreiras comerciais de transportes, com financiamento a 100% pela Câmara Municipal.

10.3- Alunos de 2º e 3º ciclos do ensino básico:

- ☐ É financiado a 100% o transporte de todos os alunos destes níveis de ensino independentemente da idade.
- ☐ É financiado a 100% o transporte de todos os alunos destes níveis de ensino que se encontrem dentro da escolaridade obrigatória. Os alunos que têm mais de 15 anos suportam os custos do transporte.

_____ É financiado a 100% o transporte dos alunos destes níveis de ensino e, nos casos de grande isolamento, é assegurado transporte pelos serviços da autarquia.

10.4- Alunos do Ensino Secundário:

_____ É financiado em 50%, para deslocações para escolas do concelho.

_____ É financiado em 50% para deslocações para escolas do concelho ou da região desde que não exista oferta formativa na área de ensino pretendida.

_____ É financiado em 50% para deslocações para escolas do concelho ou da região desde que não exista oferta formativa na área de ensino pretendida. Em casos sociais fundamentados, o financiamento é de 100%.

10.5- Indique o montante global anual (ano civil de 2007 como referência) que o Município despende em transportes escolares (valor aproximado).

11- Ao nível da componente sócio-educativa da educação pré-escolar (prolongamento de horário), o projecto de actividades é (assinale com um X a afirmação que melhor ilustra a situação do Município):

_____ Elaborado pelo agrupamento e apoiado logística e financeiramente pela Câmara Municipal.

_____ Elaborado pelo agrupamento e pela Câmara Municipal e apoiado logística e financeiramente pela Câmara Municipal.

_____ É elaborado por técnicos da autarquia, com o aval e acompanhamento do agrupamento.

_____ Outra.

Qual:

12- No que respeita aos almoços nos Jardins de Infância da rede pública, assinale com um X de que forma a Câmara Municipal garante esse serviço.

_____ Garantindo a confecção das refeições em cozinhas administradas directamente pela Câmara Municipal.

_____ Adquirindo as refeições a empresas de *catering*, através de concurso público de prestação de serviços.

_____ Adquirindo as refeições a Instituições Privadas de Solidariedade Social, através de protocolo.

_____ Garantindo o financiamento das refeições confeccionadas nas cozinhas das escolas sede dos agrupamentos, através de protocolo.

_____ Outra situação. Indique qual: _____

13- A Câmara Municipal assegura o almoço aos alunos do 1º Ciclo inscritos nas Escolas Públicas do Município?

_____ Sim _____ Não

13.1- Se sim, indique se disponibiliza este serviço em todas as escolas do 1º Ciclo do Município.

_____ Sim _____ Não

13.2- Se respondeu Não à questão 13.1, indique sucintamente qual a principal razão por que não o faz.

14- No Município, de acordo com o ponto 14 do despacho 12591/2006, de 16 de Junho, qual é/quais são as entidades promotoras das Actividades de Enriquecimento Curricular (assinale com X a situação vigente no ano lectivo 2007/2008)? No caso de haver mais do que uma entidade promotora assinale tantas quantas se registarem.

_____ A Câmara Municipal

_____ As Associações de Pais e Encarregados de Educação

_____ As IPSS's do Concelho

_____ Os Agrupamentos de Escolas

15- No caso de ser o Município a entidade promotora das AEC, indique como faz a gestão do serviço prestado.

_____ Por gestão directa dos recursos humanos através da contratação de pessoal especializado para cumprimento de programa elaborado pela autarquia com a colaboração dos agrupamentos.

_____ Por gestão directa dos recursos humanos através da contratação de pessoal especializado para cumprimento de programa elaborado pelos agrupamentos com a participação da autarquia.

_____ Por adjudicação de prestação de serviços a empresa especializada através de concurso público, com programa proposto por esta.

_____ Por adjudicação de prestação de serviços a empresa especializada através de concurso público, com programa elaborado pela autarquia cujo cumprimento consta do caderno de encargos.

16- De que forma assegura a Câmara Municipal a manutenção das instalações e dos equipamentos escolares de pré-escolar e 1º ciclo do agrupamento?

_____ Deslocando os seus funcionários para as pequenas reparações sempre que solicitada pelo agrupamento.

_____ Assumindo uma vigilância regular e a respectiva manutenção independentemente da iniciativa do agrupamento.

_____ Financiando o agrupamento pelas reparações efectuadas mediante orçamento caso a caso.

_____ Financiando o agrupamento para a manutenção do equipamento, mediante orçamento protocolado para cada ano civil.

_____ Outra.

Qual:

17- A Câmara Municipal participa na manutenção dos estabelecimentos de educação e ensino de 2º e 3º ciclos?

Sim _____ Não _____

17.1- Se sim, em quê?

18- Indique, assinalando com X, qual o material ou equipamento facultado pela Câmara Municipal às escolas de 1º Ciclo e Jardins de Infância:

_____ Equipamento informático básico (computadores, impressoras e ligação à internet.

_____ Equipamento informático complementar (projectores de vídeo, quadros electrónicos, digitalizadores, ...)

_____ Material didáctico (jogos, Vídeos, DVD's, CD's)

_____ Material para polycopiar (papel, fotocopiadora, toner)

_____ Material de limpeza dos espaços e equipamentos

_____ Material de higiene e saúde (papel higiénico, material de primeiros socorros, toalhetes, secadores de mãos,...)

19- Para além do que assinalou na questão anterior, indique se a Câmara Municipal participa financeiramente, através de subsídios, nas despesas relativas à da actividade escolar regular.

_____ Sim _____ Não

20- A Câmara Municipal apoia projectos educativos desenvolvidos pelas escolas por solicitação destas?

_____ Sim _____ Não

20.1- Se respondeu que sim, indique de que forma(s) se traduz esse apoio.

_____ Atribuição de subvenção financeira

_____ Cedência de espaços

_____ Cedência de equipamentos

_____ Apoio logístico, através de apoio prestado pelos serviços da autarquia.

21- A Câmara Municipal promove regularmente acções de sensibilização e informativas sobre temáticas do interesse da comunidade educativa?

_____ Sim

_____ Não

21.1- Se respondeu que sim, indique qual o público-alvo a que se destinam (assinale com 4 os destinatários mais frequentemente abrangidos e com 1 os destinatários para quem é mais raro organizar acções informativas ou de sensibilização.

_____ Pessoal não docente

_____ Pessoal docente

_____ Pais e encarregados de educação

_____ Crianças e jovens em idade escolar

_____ Adultos a frequentar estabelecimentos de ensino

_____ População em geral

22- A Câmara Municipal tem conhecimento da oferta educativa e formativa destinada à população adulta a funcionar nas instituições educativas e formativas do concelho?

_____ Sim

_____ Não

22.1- Se respondeu que sim, indique através de que canais obtém essa informação.

22.2- A Câmara Municipal participa, de alguma forma, na organização de cursos de Educação Extra-Escolar destinados à população adulta?

_____ Sim

_____ Não

22.2.1- Se respondeu que sim, como se traduz a participação do Município?

22.2.2- Destes cursos de Educação Extra-Escolar, funcionam no concelho (ou estão previstos) cursos de alfabetização?

_____ Sim

_____ Não

Não Sei _____

23- A divulgação das actividades e eventos culturais, recreativos e desportivos organizados pela Câmara Municipal é feita de que forma? (assinale com um X a(s) opção(ões) que corresponde(m) à realidade do Município).

_____ Globalmente, através de agenda de periodicidade mensal, bimensal, trimestral, semestral ou anual (sublinhe a periodicidade da agenda)

_____ De forma sectorial, através de publicações (folhetos ou outros) da responsabilidade dos serviços em causa.

_____ Particularmente para as actividades ou eventos emergentes, através de cartazes, spots em rádios locais e anúncios em jornais locais e/ou regionais.

_____ Através de boletim municipal de periodicidade regular.

_____ Globalmente, no site do Município.

_____ Outros

Quais:

24- Dos eventos culturais, desportivos e recreativos organizados pelos serviços da CM, destaque 3 que constituam, na sua perspectiva, um importante contributo em termos educativos.

25- Na divulgação das actividades e eventos, a Câmara contempla a divulgação da actividade associativa?

_____ Sim _____ Não

26- O Município desenvolve programas de apoio à actividade associativa das instituições concelhias?

_____ Sim _____ Não

26.1- Na existência de programas de apoio, indique se estes são únicos (1), predominantes (2), ou pontuais (3).

_____ programas de apoio financeiro

_____ programas de apoio logístico

_____ programas através de projecto em parceria

27- Relativamente ao Conselho Municipal da Educação, qual o responsável político que preside às reuniões deste órgão?

_____ O Presidente da Câmara

_____ O Vereador com competência delegada

28- Tendo em conta que o Decreto-Lei 7/2003, no que respeita à composição deste órgão, não prevê a participação dos responsáveis pelos órgãos de gestão dos agrupamentos e escolas, providenciou a Câmara Municipal algum mecanismo com vista à sua participação nestas reuniões?

_____ Sim

_____ Não

28.1- Se sim, de que forma?

29- Assinale com X a situação que melhor ilustra a opção da Câmara Municipal na definição da ordem de trabalhos das reuniões do CME.

_____ A agenda é definida pela CM em função das competências deste órgão e das competências da autarquia.

_____ A agenda é previamente acordada com os responsáveis dos agrupamentos e escolas.

_____ A agenda é previamente negociada com os elementos do CME na reunião precedente.

30- Assinale com um X a forma como são comunicados os assuntos tratados e as deliberações tomadas nas reuniões do CME à comunidade educativa do município.

_____ Através dos membros presentes nas reuniões de CME e das actas de que são portadores.

_____ Através do envio de nota informativa às instituições e serviços do Município.

_____ Através da divulgação de nota de imprensa aos órgãos de comunicação social locais e regionais.

_____ Através de publicação de *newsletter* dedicada aos assuntos da competência do CME.

_____ Através de informações regulares no Boletim Municipal.

_____ Através do “site” da Câmara Municipal.

31- Sendo a Carta Educativa um Instrumento de planeamento da responsabilidade do Município, de acordo com o Decreto-Lei 7/2003, assinale com um X qual o ponto de situação deste.

_____ Em fase de elaboração da primeira carta educativa

_____ Em fase de elaboração da revisão da primeira carta educativa.

_____ em fase de homologação da primeira carta educativa

_____ em fase de homologação da revisão da carta educativa

_____ homologada a primeira carta educativa, aguarda financiamento comunitário para a sua concretização

_____ homologada a sua revisão, aguarda financiamento comunitário para a sua concretização

_____ homologada a carta educativa, estão em curso os investimentos planeados.

_____ homologada a revisão da carta educativa, estão em curso os investimentos planeados.

31.1- Na elaboração da Carta Educativa foram ouvidos os conselhos executivos dos agrupamentos ou escolas?

_____ Sim _____ Não

31.1.1- Se respondeu que sim, assinale qual a afirmação que melhor ilustra o seu grau de participação.

_____ Foram ouvidos para expressar a sua concordância com o documento e propostas de ordenamento.

_____ Foram ouvidos para facultar elementos informativos / descritivos sobre a comunidade escolar e estado das instalações.

_____ Foram ouvidos para apresentar sugestões sobre as intervenções a prever.

31.2- Assinale com X a afirmação que melhor caracteriza esse documento.

_____ Trata-se de um documento de planeamento que caracteriza o actual parque escolar do concelho e que define o plano de investimento futuro para as infra-estruturas.

_____ Trata-se de um documento de planeamento que caracteriza o actual parque escolar do concelho e que define o plano de investimento futuro para as infra-estruturas e equipamentos pedagógico-didácticos.

_____ Trata-se de um documento de planeamento que caracteriza o actual parque escolar do concelho e que define o plano de investimento futuro para as infra-estruturas e equipamentos pedagógico-didácticos, articulando estes aspectos com uma perspectiva do que deverá ser a oferta educativa (no domínio dos cursos a oferecer aos alunos do ensino secundário, tipo de formação profissional e educação extra-escolar, entre outros).

32- No âmbito do regime jurídico da administração e gestão escolar, com a vigência do Decreto-Lei 115-A/98, o Município está representado no órgão de direcção que é a Assembleia de agrupamento ou escola. Como se faz representar a Câmara Municipal? Assinale com X a opção que corresponde à realidade do Município.

_____ A Câmara Municipal é representada pelo seu presidente.

_____ A Câmara Municipal é representada pelo Vereador com competências delegadas.

_____ A Câmara Municipal é representada pelo chefe de divisão.

_____ A Câmara Municipal é representada por técnico superior afecto à educação.

_____ A Câmara Municipal é representada pelas Juntas de Freguesia à(s) qual/quais foi/foram delegada(s) a representação da Câmara Municipal.

33- A Câmara Municipal já subscreveu algum contrato de autonomia juntamente com algum agrupamento e/ou escola e com o Ministério de Educação?

_____ Sim _____ Não

33.1- Se já o fez, indique sumariamente quais as responsabilidades assumidas pela CM nesse contrato.

33.2- Se não o fez, pondera vir a fazê-lo?

_____ Sim _____ Não _____ Depende

33.2.1- Se assinalou a última opção, indique sumariamente do que é que depende a decisão da CM para ser parte interessada num contrato de autonomia.

34- Assinale com X a opção que melhor define qual o grau de periodicidade com que contacta com os representantes da comunidade educativa (excluindo as reuniões de Assembleia de escola/agrupamento e CME).

	Muito frequentemente	Frequentemente	Ocasionalmente	Nunca
Presidente do Conselho Executivo dos agrupamentos/escolas				
Vice-Presidente do Conselho Executivo dos agrupamentos/escolas				
Presidente da Assembleia de Agrupamentos/escola				
Presidente do Conselho Pedagógico dos agrupamentos/escolas				
Representantes das Associações de Pais e Encarregados de Educação				
Director Regional de Educação				
Director de Serviços da Direcção Regional de Educação				
Presidente da Direcção das Associações e colectividades desportivas, culturais e recreativas do Município				

35- No âmbito das actividades de coordenação na educação, previstas nas atribuições e competências das Comunidades Urbanas de acordo com a Lei 11/2003, indique que matérias são objecto de coordenação por parte da CULT.

35.1- Sendo os municípios representados, no conselho directivo da CULT, de acordo com a Lei 11/2003, pelos Presidentes das câmaras municipais, como interagem entre si os responsáveis políticos (vereadores com competências delegadas) com a área da educação? Assinale com X a afirmação que melhor ilustra a realidade.

_____ As decisões são tomadas pelos presidentes das CM, depois de estes ouvirem os seus vereadores.

_____ As decisões são tomadas pelos presidentes e comunicadas aos seus vereadores.

_____ A CULT promove reuniões prévias com os vereadores com competências delegadas.

_____ A CULT promove encontros regulares entre responsáveis políticos para debate de assuntos da área da educação.

36- O Município que representa tem constituída a Rede Social, de acordo com programa promovido pelo Ministério do Trabalho e Segurança Social?

_____ Sim _____ Não

36.1- Se respondeu que sim, em que fase se encontra? Assinale com um X a opção que melhor ilustra a realidade.

_____ Na fase de elaboração do pré-diagnóstico social.

_____ Na fase de elaboração do diagnóstico social.

_____ Na fase de elaboração do plano de desenvolvimento social.

_____ A iniciar as acções previstas no plano de desenvolvimento social promovendo o envolvimento dos parceiros.

_____ Concretizando o plano de desenvolvimento social com o envolvimento dos parceiros.

36.2- As escolas e agrupamentos estão representados no Conselho Local de Acção Social?

_____ Sim, todas; _____ Não; _____ Só algumas; _____ Só as do ensino básico

36.3- A Educação está representada no núcleo executivo?

_____ Sim _____ Não

36.3.1- Se sim, de que forma?

36.3.2- Se não, por quem são abordados os assuntos da área da educação nos documentos da Rede Social?

MUITO OBRIGADA!
A SUA COLABORAÇÃO É PRECIOSA.

Matriz do Questionário por Objectivo e Questões	
Objectivos	Questões
Fazer a caracterização demográfica e profissional dos respondentes	1; 2; 3
Identificar os recursos mobilizados para a intervenção na educação	4; 5; 9; 10; 11; 12; 15; 16; 18; 19; 20; 20.1; 22.2.1; 31.1
Identificar as áreas de intervenção educativa dos municípios	6; 6.1; 6.2.7; 7.1; 7.1.1; 8; 8.1; 8.2; 8.2.1; 9; 10; 11; 12; 13; 13.1; 13.2; 14; 16; 17; 19; 20.1; 21; 21.1; 22.2; 22.2.1; 23; 24; 25; 26; 26.1
Caracterizar o exercício das competências dos municípios relativamente ao planeamento	16; 29; 31; 31.1; 31.2; 33; 35; 36; 36.1
Caracterizar o exercício das competências dos municípios no que respeita ao apoio à população escolar e aos estabelecimentos	9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 18; 19; 20; 20.1; 22.2; 22.2.1; 22.2.2; 33; 33.1
Caracterizar o exercício das competências dos municípios no que respeita a manutenção e conservação das instalações escolares públicas	16; 17; 17.1
Conhecer as áreas de intervenção dos municípios na educação para além das competências legalmente estipuladas	6; 6.1; 6.2; 7; 7.1; 8; 8.1; 8.2; 8.2.1; 9; 11; 12; 13; 13.1; 13.2; 14; 15; 17; 17.1; 18; 19; 21; 21.1; 23; 24; 25; 26; 26.1
Caracterizar a intervenção educativa dos municípios no que respeita a iniciativas de educação não formal	6; 6.1; 6.2; 7; 7.1; 7.1.1; 8; 8.1; 8.2; 8.2.1; 11; 15; 21; 21.1; 22.2; 22.2.1
Caracterizar a participação dos municípios nas iniciativas de educação informal	9; 23; 24; 25; 26; 26.1
Caracterizar o relacionamento entre os municípios e os órgãos de gestão dos agrupamentos e escolas	7.1.1; 22; 22.1; 28; 29; 31.1; 31.1.1; 34
Caracterizar o relacionamento dos municípios com a comunidade educativa	6; 7; 7.1.1; 8.1; 11; 21; 21.1; 22; 22.1; 22.2; 23.1; 25; 28; 28.1; 29; 30; 32; 34; 34.3; 34.3.1; 34.3.2
Caracterizar o modo como os municípios se apropriam dos órgãos de regulação na educação	27; 28; 29; 30; 31; 31.1; 31.2; 31.2; 32; 35; 35.1; 36; 36.1; 36.2; 36.3; 36.3.1; 36.3.2

Carcterização dos respondentes

Municípios	Almeirim	Alpiarça	Azambuja	Benavente	Cartaxo	Chamusca	Coruche	Golegã	Rio Maior	Salvaterra	Santarém
Idade	56	36	36	62	40	54	31		44	48	52
Profissão	Professora 1º CEB (aposentada)	Advogada	TS Sociologia DGAEP	Professor E.Sec.	Professor E.Sec.	professora-2ºCEB	TS Administração Local (Jurista)	Médico	economista/formadora	Professor	Prof. E.Sec./Arqt ^a
Habilitações	Bacharel	Lic. Direito	Lic. Sociologia	Bacharel-Química	Lic. Eng. Química	Lic. Farmácia	Lic. Direito / PG Gestão do Sector Público Administrativo / PG Direito Autarquias Locais		Lic. Economia PG Higiene Segurança no Trabalho	Lic. Em História e PG (Ciências documentais e Adm. Educacional	Lic. Arqt. / PG ET

**Identificação
dos recursos
mobilizados
para a
intervenção
na
educação**

Questão	Indicador	Almeirim	Alpiarça	Azambuja	Benavente	Cartaxo	Chamusca	Coruche	Rio Maior	Salvaterra	Santarém
4	Técnico responsável	TS (QA)	TS (QA)	DDpt. e C. Div.	C. Divisão	TS- Contratado	TS- Contratado	Adjunta do Presidente	Director Deptmto.	TS contratado / TS Q.A.	C. Divisão
5	Nº Colaboradoes em exclusividade à Educação	1 TS	2 TS, 1 Tecn.	3 TS / 2 Adm.	1 TS / 1 T	2	8(a)	2 administrativos	1 TS; 2 admin.; 1 aux.	4 TS / 2 Adm.	7 TS/1 T/ 2 Adm.
9	Equipamentos / Serviços Educativos	B/CT/E/M/PG/P	B*/E*/M*/PG*/P*	B/M/PG/P	B*/CT/M*/PG/P	B/CT*/E/M/PG/P	B/E/PG/P/ autocarro	B*/E/M*/PG/P	B*/CT/E/PG/P	B/M/PG/P	B*/CT*/E/M*/PG*/P*
10.5	Transportes - orçamento	24 733,39	NR	NR	210 432,0	NR	300 000,00	605 158,5	400 000	76 537,82	700 000,0
12	Refeições no Pré-Escolar	Coz. CM/Catering/IPSS-Prot.	Coz. CM	Catering/IPSS-Prot.	Coz. CM (gratuito)	IPSS-Prot.	IPSS-Prot.	Coz. Câmara / Catering	Catering/IPSS-Prot.; Restaurantes; Associações	Coz. CM/Catering/IPSS-Prot.	Catering/IPSS-Prot.
15	AEC - gestão do serviço	empresa	Empresa	Empresa	Parceiros locais (IPSS, colectividades)	Concurso Publico-empresa	Gdirecta/ Empresa	empresa	empresa	empresa	Gdirecta/ Empresa
16	Manutenção dos estabelecimentos 1ºCEB e P-E	Solicitada - serviços autarquia/ vigiando	Solicitada- serviços autarquia	Solicitada - serviços autarquia/ financiamento caso a caso	Solicitada- serviços autarquia	Solicitada- serviços autarquia	vigilância regular e manutenção	Solicitada - serviços autarquia/ vigiando	Solicitada- serviços autarquia; delegação freguesias	vigilância regular e manutenção	Solicitada - serviços autarquia/ financiamento caso a caso

**identificar
áreas de
intervenção
do
município**

Questão	Indicador	Almeirim	Alpiarça	Azambuja	Benavente	Cartaxo	Chamusca	Coruche	Golegã	Rio Maior	Salvaterra	Santarém
6	Projectos Socio-Educativos	sim	SM	sim	SM	Sim	SM	sim		sim	SM	sim
6.1	Impacto face aos recursos e público-alvo	colóquios	gabinete apoio família	jornais e radios escolares	serviços educativos e museu	PE-C. Cultural	CRE	AEC'S		semana criança e ambiente	animação socio-educativa	AEC e CAF
6.1			OTL	eco-escolas	intervenção social e saúde	Serviço Psicologia	oficina TIC e do Ambiente	Apoio à família nos JI		camaval	hora do conto	Actividades complementares
6.1			Hipoterapia e equitação	clubes ciências e ambiente	férias activas	Férias Desportivas	Actividade física, musical, TIC, biblioteca	Transportes escolares		concurso " a importancia de ser..."	animação de leitura	
6.2	relevancia face aos objectivos	NR	NR	programas apoio cidadania jovens	NR	Ass.Mun.Jovens	Escola +	NR		NR	dia mundial da criança	plano estratégico para a educação
6.2				apoio sucesso combate ao abandono esc.		Espaço J	Semana do ambiente e direitos da criança				circuitos pedagógicos	

7	Programas OTL	sim	SIM	sim	SIM	SIM	sim	SIM		SIM	sim	sim
7.1	Destinatários OTL	62-12a	6a-14a	6a-14a	6a-14a	6 a. - 16 a.	6a-16a	6a-14a		5a-15a	6a-12a	10a-15a
8	UTI	sim	não	não	não**	Não	não	Não		sim	sim	sim
8.1	UTI-participação do município	instalações, transportes, geral								promotora	CM promotora da Universidade sénior	apoio logístico, financeiro,...
8.2	Educação não formal -sénior	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim		sim	SIM	não
8.2.1	Educação não formal -sénior (tipo acção)	colóquios, actividades culturais, musicais, etc.	expressão motora, hidroginástica, ateliêrs pintura e dança, excursões para reformados	"Actividade física para todos"	cursos mensais (artes plásticas,?)	Viver mais/viver melhor	actividade física e hidroginástica	clube de informática sénior		UTI	NR	
Questão	Indicador	Almeirim	Alpiarça	Azambuja	Benavente	Cartaxo	Chamusca	Coruche	Golegã	Rio Maior	Salvaterra	Santarém
9	Equipamentos / Serviços Educativos		B*/E*/M*/PG*/P*		B / M	CT	B/E/PG/P/ autocarro	B*/E/M*/PG/P		B*/CT/E/PG/P		B/CT/M/PG/P
12	P-E/Intervenção na gestão dos almoços	Coz. CM/Catering/IPSS-Prot.	Coz. CM	Catering /IPSS-Prot	Coz. CM (gratuito)	IPSS- Prot.	IPSS- Prot.	Coz. Câmara / Catering		Catering/IPSS-Prot.; Restaurantes; Associações	Coz. CM/Catering/IPSS-Prot.	Catering /IPSS-Prot
13	Almoço no 1ºCEB	sim	sim	SIM	sim	Sim	sim	sim		SIM	sim	sim

13.1	Almoço no 1ºCEB- universalidade	sim	sim	NÃO	não***	Não	sim	sim		NÃO	sim	não
13.2	Almoço no 1ºCEB- constrangimentos			falta de condições físicas e fornecedores próximos		Falta instalações				falta de interessados		falta de interessados
14	Promoção das AEC	CM	CM	CM	CM	CM	CM	CM		CM	CM	CM
15	AEC- Tipo de gestão	Serviços Empresa	Serviços Empresa	Serviços Empresa	Parceiros locais - protocolo com IPSS, Colectividades	Serviços Empresa	Gdirecta/ Empresa	Serviços Empresa		Serviços Empresa	Serviços Empresa	Gdirecta/ Empresa
17	Manutenção Escolas 2/3CEB	SIM	NÃO	SIM	sim	Não	não	SIM		Não	SIM	sim
19	Financiamento actividade lectiva-P-E e 1ºCEB	SIM	NR	NÃO	sim	sim	não	SIM		NR	sim	Sim
21	Promoção Educação não formal pontual	NÃO (só pontualmente)	NR	SIM	não	Sim	sim	sim		NÃO	SIM	sim
21.1	publico-alvo*	PND/PD/EE,P/CJ/AE/PG	NR	4- EE,P,CJ;2- PND,PD		4 (PND,PD,CJ,AE); 1- (EE, P)	PD/EE	4 (PD,PND,EE,CJ); 1 (AEPG)			PND/PD	PND/PD/CJ/PG

24	relevância da actividade	proj. crianças CPCJ; teatro p. escolas/ dias mundiais/ encerramento ano lectivo	projecto educativo Casa dos Patudos; dias comemorativos; encontros de música dos Patudos	férias desportivas, mês da música, do teatro, semana juventude	acções dos serviços educativos do Museu e Biblioteca	Corridas liberdade, natação, colóquios/encontros temáticos	NR	escola em festa ; AstroBio; Feira do Livro		Semana da criança e do ambiente; carnaval escolar; hora do conto	feira do livro, 25 Abril, Equinagos, mês da enguia	
25	divulgação da actividade associativa	sim	sim	sim	sim	sim	Sim	sim		não	sim	sim
26	apoio a actividade associativa	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim		sim	sim	sim
26.1	apoio financeiro	pontual	predominante	X	X	predominante	X	predominante		X	único	
	apoio logístico	pontual	predominante	X	X	predominante	X	predominante		X	predominante	predominante / pontual
	projecto em parceria	pontual	predominante	X		predominante		pontual				pontual

Caracterização do exercício de competências quanto ao planeamento

Questão	Indicador	Municípios	Almeirim	Alpiarça	Azambuja	Benavente	Cartaxo	Chamusca	Coruche	Golegã	Rio Maior	Salvaterra	Santarém
16	Planeamento da manutenção nas escolas		Solicitada - serviços autarquia/ vigiando	Solicitada- serviços autarquia	Solicitada - serviços autarquia/ financiamento caso a caso	Solicitada- serviços autarquia	Solicitada- serviços autarquia	vigilância regular e manutenção	Solicitada - serviços autarquia/ vigiando		Solicitada- serviços autarquia; delegação freguesias	vigilância regular e manutenção	Solicitada - serviços autarquia/ financiamento caso a caso
29	Planeamento da OT do CME		CM	CM	CM/CME Precedente	CM	CM	CME Precedente	CM/CME Precedente		CM	CM	CM
31	Etapa da Carta Educativa		7	5	7	7	6	7	5		5	5	7,8
31.1	Audiência dos CE		SIM	SIM	sim	SIM	SIM	sim	SIM		SIM	SIM	SIM
31.2	Caracterização da carta educativa		1,2	3	1	1	3	3	2		2	2	1,2,3
33	Contrato autonomia		NÃO	NÃO	não	NÃO	NÃO	não	NÃO		NÃO	NÃO	NÃO
35	planeamento intermunicipal		Carta Educativa	NR	nenhumas	Carta Educativa	NR	NR	NR		Carta Educativa; internet; internet nas escolas	Carta Educativa	Carta Educativa
36	Rede Social- planeamento intersectorial		sim	SIM	sim	SIM	SIM	SIM	SIM		sim	SIM	sim
36.1	Rede social - etapa		concretiz. PDS	Elaboração PDS	Elaboração PDS	concretiz. PDS	Elaboração PDS	concretiz. PDS	concretiz. PDS		concretização; elaboração 2º PDS	concretiz. PDS	concretiz. PDS

Caracterização do exercício de competências quanto ao apoio às escolas e população escolar

Questão	Indicador	Municípios	Almeirim	Alpiarça	Azambuja	Benavente	Cartaxo	Chamusca	Coruche	Golegã	Rio Maior	Salvaterra	Santarém
9	Equipamentos / Serviços Educativos		B/CT/E/M/PG/P	B*/E*/M*/PG*/P*	B/M/PG/P	B*/CT/M*/PG/P	CT	B/E/PG/P/ autocarro	B*/E/M*/PG/P		B*/CT/E/PG/P	B/M/PG/P	B/CT/M/PG/P
10.1	Transporte Pré-escolar		2,3	2	3	2(a)	2	3	3		2	3	NR
10.2	Transporte 1CEB		1,2,3	1	2	2	1	2	2		1	2	1,2
10.3	Transporte 2/3CEB		1,2,3	1	1	2 (b)	1	4	2		2	3	1
10.4	Transporte Sec.		1,2,3	2 (c)	3	2	2	2	3		3	2	1,2,3
11	Participação na CAF/P-E		3	2	3	CM- 3 act. Semanais / restos agrupamentos	1	2	3		1	3	1,2,3
12	Refeições no Pré-Escolar		Coz. CM/Catering/IPSS -Prot.	Coz. CM	Catering/IPSS -Prot.	Coz. CM (gratuito)	IPSS-Prot.	IPSS-Prot.	Coz. Câmara / Catering		Catering/IPSS -Prot.; Restaurantes ; Associações	Coz. CM/Catering/IPSS -Prot.	Catering/IPSS -Prot.
13	Almoço no 1ºCEB		sim	sim	sim	sim	sim	SIM	SIM		sim	SIM	SIM
14	Promoção das AEC		CM	CM	CM	CM	CM	CM	CM		CM	CM	CM
15	AEC- Tipo de gestão		Empresa-serviços	Empresa-serviços	Empresa-serviços	Parceiros locais - protocolo com IPSS, Colectividades	Empresa-serviços	GD / Empresa	Empresa-serviços		Empresa-serviços	Empresa-serviços	GD / Empresa
18	Equipamentos aos estabelecimentos 1ºCEB e P-E		1,2,3,4,5,6	1,2,3,4,5,6	1,2,3,4,5,6	1,3,4,5,6	1,3,4,5,6	1/4/5/6	1,3,4,5,6		1,3	1,3,4,5,6	1,2,3,4,5,6

19	Financiamento actividade lectiva-P-E e 1ºCEB		SIM	NR	NÃO	sim	sim	NÃO	SIM		NR	SIM	sim
20	Apoio a Projectos		SIM	Sim	sim	sim	sim	SIM	SIM		sim	SIM	sim
20.1	Tipo de Apoios		1,2,3,4	2,3,4	1,2,3,4	1,2,3,4	1,2,3,4	2,3,4	1,2,3,4		1,2,3,4	2,3,4	1,2,3,4
22.2.1	organização de cursos de educação extra-escolar		cedência espaços/protocolos com promotores	não	organização, inscrições, divulgação, cedência espaços	NÃO	não	Propõe em CME	Facultando Estágios (?)		emissão parecer; espaço	NÃO	sim

Questão	Indicador	Municípios	Almeirim	Alpiarça	Azambuja	Benavente	Cartaxo	Chamusca	Coruche	Golegã	Rio Maior	Salvaterra	Santarém
22.2.2	Extra-escolar-alfabetização		SIM	NS	SIM	NR	NS	NÃO	Não		S	NÃO	não
33	Contrato autonomia		NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	Não		Não	NÃO	não
33.1	Contrato autonomia-responsabilidades contratualizadas		NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR		nr	NR	nr

(a) Transportados crianças de uma localidade não servida por JI

(b) financiamento a 50% para os que têm mais de 15 anos.

(c) 100% para o concelho e 50% para fora do concelho

Caracterização do exercício de competências quanto à manutenção de infra-estruturas

Questão	Indicador	Municípios	Almeirim	Alpiarça	Azambuja	Benavente	Cartaxo	Chamusca	Coruche	Golegã	Rio Maior	Salvaterra	Santarém
16	Manutenção dos estabelecimentos 1ºCEB e P-E		Solicitada - serviços autarquia/ vigiando	Solicitada- serviços autarquia	Solicitada - serviços autarquia/ financiamento caso a caso	Solicitada- serviços autarquia	Solicitada- serviços autarquia	vigilância regular e manutenção	Solicitada - serviços autarquia/ vigiando		Solicitada- serviços autarquia; delegação freguesias	vigilância regular e manutenção	Solicitada - serviços autarquia/ financiamento caso a caso
17	Manutenção Escolas 2/3CEB		SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM		não	SIM	sim
17.1	Manutenção Escolas 2/3CEB- objecto		Pequenos arranjos e reparações		Após nega da DREL (Pintura exterior, C. Recursos,...)	pequenos arranjos, cedência de materiais			pontualmente - pequenas reparações; manutenção zonas verdes			pequenas intervenções mediante solicitação	pontualmente:remodelações e melhoramentos (portarias, BE, Arr. Exteriores)

caracterização de intervenção municipal na educação não formal

Questão	Indicador	Municípios	Almeirim	Alpiarça	Azambuja	Benavente	Cartaxo	Chamusca	Coruche	Golegã	Rio Maior	Salvaterra	Santarém
6	Projectos Socio-Educativos		sim	SIM	sim	SIM	Sim	SIM			sim	SIM	sim
6.1	Impacto face aos recursos e público-alvo		colóquios	gabinete apoio família	jornais e radios escolares	serviços educativos e museu	PE-C. Cultural	CRE			semana criança e ambiente	animação socio-educativa	AEC e CAF
6.1				OTL	eco-escolas	intervenção social e saúde	Serviço Psicologia	oficina TIC e do Ambiente			camaval	hora do conto	Actividades complementares
6.1				Hipoterapia e equitação	clubes ciências e ambiente	férias activas	Férias Desportivas	Actividade física, musical, TIC, biblioteca			concurso "a importância de ser..."	animação de leitura	
6.2	relevancia face aos objectivos		nr	NR	programas apoio cidadania jovens	NR	Ass.Mun.Jovens	Escola +			NR	dia mundial da criança	plano estratégico para a educação
6.2					apoio sucesso combate ao abandono esc.		Espaço J	Semana do ambiente e direitos da criança				circuitos pedagógicos	
7	Programas OTL		sim	SIM	sim	SIM	SIM	SIM			sim	sim	sim
7.1	Destinatários OTL		62-12a	6a-14a	6a-14a	6a-14a	10 a. - 16 a.	6a-16a			5a-15a	6a-12a	10a-15a
8	UTI		sim	não	não	não**	Não	não			sim	sim	sim
8.1	UTI-participação do município		instalações, transportes, geral								promotora	CM promotora da Universidade sénior	apoio logístico, financeiro,...

8.2	Educação não formal -sénior		sim	sim	sim	sim	sim	sim			sim	SIM	não
8.2.1	Educação não formal -sénior (tipo acção)		colóquios, actividades culturais, musicais, etc.	expressão motora, hidroginástica, ateliers pintura e dança, excursões para reformados	"Actividade física para todos"	cursos mensais (artes plásticas,?)	Viver mais/viver melhor	actividade física e hidroginástica			UTI	NR	
11	Participação na CAF/P-E		3	2	3	4	1	2			1	3	1,2,3
14	Promoção das AEC		CM	CM	CM	CM	CM	CM			CM	CM	CM

Questão	Indicador	Municípios	Almeirim	Alpiarça	Azambuja	Benavente	Cartaxo	Chamusca	Coruche	Golegã	Rio Maior	Salvaterra	Santarém
15	AEC- Tipo de gestão		Serviços Empresa	Serviços Empresa	Serviços Empresa	Parceiros locais - protocolo com IPSS, Colectividades	Serviços Empresa	Gdirecta/ Empresa	Serviços Empresa		Serviços Empresa	Serviços Empresa	Gdirecta/ Empresa
21	Promoção Educação não formal pontual		SIM	NR	SIM	NÃO	Sim	Sim	sim		NÃO	SIM	sim
21.1	publico-alvo		PND/PD/EE,P/CJ/AE/PG	NR	4-EE,P,CJ;2-PND,PD		4 (PND,PD,CJ,AE); 1- (EE, P)	PD/EE	4 (PD,PND,EE,CJ); 1 (AEPG)			PND/PD	PND/PD/CJ/PG

caracterização de intervenção municipal na educação informal

Questão	Indicador	Municípios	Almeirim	Alpiarça	Azambuja	Benavente	Cartaxo	Chamusca	Coruche	Golegã	Rio Maior	Salvaterra	Santarém
9	Equipamentos / Serviços Educativos		B/CT/E/M/PG/P	B*/E*/M*/PG*/P*	B/M/PG/P	B*/CT/M*/PG/P	B/CT*/E/M/PG/P	B/E/PG/P/ autocarro	B*/E/M*/PG/P		B*/CT/E/PG/P	B/M/PG/P	B*/CT*/E/M*/PG*/P*
23	divulgação da actividade socio-cultural		1,2,3,4,5	1,2,3,5	1,3,5	1,2,3,5	Global- agenda trimestre	2,5	1,2,3,4,5		2,3,5	3,5	1,2,3,4,5
24	relevância da actividade		proj. crianças CPCJ; teatro p. escolas/ dias mundiais/ encerramento ano lectivo	projecto educativo Casa dos Patudos; dias comemorativos; encontros de música dos Patudos	férias desportivas, mês da música, do teatro, semana juventude	acções dos serviços educativos do Museu e Biblioteca	Corridas liberdade, natação, colóquios/encontros temáticos	NR	escola em festa ; AstroBio; Feira do Livro		Semana da criança e do ambiente; carnaval escolar; hora do conto	feira do livro, 25 Abril, Equimagos, mês da enguia	nr
25	divulgação da actividade associativa		SIM	SIM	SIM	SIM	sim	SIM	sim		não	SIM	sim
26	apoio a actividade associativa		SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	sim		sim	SIM	sim
26.1	apoio financeiro		pontual	Predominante	X	x	Predominante	X	predominante		x	único	
	apoio logístico		pontual	predominante	X	x	predominante	X	predominante		x	predominante	predomin. E pontual
	projecto em parceria		pontual	predominante	X		predominante		pontual				pontual

Caracterizar o relacionamento entre o município e os órgãos de gestão dos agrupamentos

Questão	Indicador	Municípios	Almeirim	Alpiarça	Azambuja	Benavente	Cartaxo	Chamusca	Coruche	Golegã	Rio Maior	Salvaterra	Santarém
7.1.1	participação dos estabelecimentos nos OTL		divulgação	divulgação	CEDENCIA ESPAÇOS E EQUIPAMENTOS	divulgação e inscrições	CEDENCIA ESPAÇOS E EQUIPAMENTOS	colaboração na programação	cedência espaços;divulgação; inscrições		divulgação, cedência espaços e equipamentos	divulgação, cedência espaços e equipamentos	1,2,3,4
22	Conhecimento da oferta educativa		sim	SIM	SIM	sim	SIM	sim	sim		sim	sim	sim
22.1	canais comunicação		entidades promotoras que procuram autarquia; CUIT	Assembleia Escola	relação directa com entidades formadoras; canal privilegiado:UNIVA	através das escolas	CONTACTO DIRECTO INSTITUIÇÕES	UNIVA; Agrupamento	através escolas e comunicação social		conselhos executivos	reuniões de trabalho entre estabelecimentos de ensino e CM	CE-CM
28	CME- participação CE ou PAE		sim	sim	SIM	sim	NÃO	sim	não		sim	NÃO	SIM
29	CME- participação do CE/PAE na elaboração da agenda		NÃO	não	SIM (CME precedente)	NÃO	NÃO	SIM (CME precedente)	SIM (CME precedente)		não	NÃO	NÃO
31.1	Carta Educativa- Audiência dos CE		sim	sim	sim	SIM	SIM	sim	sim		sim	sim	SIM
31.1.1	Carta Educativa- dar parecer		X								x		X
31.1.1	Carta Educativa- dar informações		X	X				X			x	x	X

Questão	Indicador	Municípios	Almeirim	Alpiarça	Azambuja	Benavente	Cartaxo	Chamusca	Coruche	Golegã	Rio Maior	Salvaterra	Santarém
34	Contactos												
	PCE		MF	O	MF	MF	F	F	F		F	MF	F
	VPCE		MF	O	F	MF	F	MF	F		F	MF	O
	PAE/PAA		F	O	O	O	O	MF	O		O	O	F
	PCP		MF	O	N	O	O	F	O		O	O	N
	APEE		F	F	MF	O	O	F	MF		F	O	F
	DRE		O	O	F	O	O	F	F		O	O	F
	DSDRE		O	O	F	O	F	O	F		O	O	O
	Pcolectividades		F	O	F	F	F	O	MF		O	O	O

Caracterizar o relacionamento dos municípios com a comunidade educativa

Questão	Indicador	Municípios	Almeirim	Alpiarça	Azambuja	Benavente	Cartaxo	Chamusca	Coruche	Golegã	Rio Maior	Salvaterra	Santarém
6	Projectos Socio-Educativos		sim	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM		sim	SIM	sim
7	Programas OTL		sim	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM		sim	sim	sim
7.1.1	Programas OTL-participação das escolas		Divulgação	Divulgação	CEDENCIA ESPAÇOS E EQUIPAMENTOS	divulgação e inscrições	CEDENCIA ESPAÇOS E EQUIPAMENTOS	colaboração na programação	cedência espaços; divulgação; inscrições		cedência de espaços e equipamentos; divulgação	cedência de espaços e equipamentos; divulgação	1,2,3,4
8.1	UTI-participação do município		instalações, transportes, geral	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO		entidade promotora	entidade promotora	SIM
11	Participação na CAE/P-E		3	2	3	4	1	2	3		1	3	1,2,3
21	Promoção Educação não formal pontual		NÃO (só pontualmente)	NR	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM		não	SIM	SIM
21.1	publico-alvo		PND/PD/EE,P/CJ/AE/PG	NR	4-EE,P,CJ;2-PND,PD		4-PND,PD,CJ,AE;1-EE,P	PD/EE	4 (PD,PND,EE,CJ); 1 (AEPG)			PND/PD	PND/PD/CJ/PG
22.2	Participação na educação Extra-escolar		sim	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM (?)		sim	não	SIM

Caracterizar o modo como os municípios se apropriam dos órgãos de regulação na Educação

Questão	Indicador	Municípios	Almeirim	Alpiarça	Azambuja	Benavente	Cartaxo	Chamusca	Coruche	Golegã	Rio Maior	Salvaterra	Santarém
27	Presidente CME		Presidente / Vereador	Presidente Câmara	vereador	Presidente	VEREADOR	vereador	Presidente		vereador	Presidente Câmara	PCM- Pontualmente; Vereador
28	CME- participação CE ou PAE		sim	sim	sim	sim	NÃO	sim	NÃO		SIM	não	sim
29	CME- participação do CE/PAE na elaboração da agenda		não	não	sim*	não	NÃO	sim*	NÃO		NÃO	CM	não
30	CME- informação		1	1	1	1	1,3	1	1,5		1	1	1,5,6
31.1	Carta Educativa- Audiência dos CE		sim	sim	SIM	sim	SIM	sim	SIM		SIM	SIM	sim
31.1.1	Carta Educativa-dar parecer		x								X		x
	Carta Educativa-dar informações		x	X				X			X	X	x
	Carta Educativa-sugerir intrvenções		x		X	x	X		X		X		x
31.2	Caracterização da carta educativa		1,2	3	1	2	3	3	2		2	2	1

32	Representante na AE/AA		vereador	TS	C. Divisão	C. Divisão	VEREADOR	VEREADOR	VEREADOR		Vereador; Chefe Divisão; TS	Vereador	Ver./C.Div.
35	Coordenação da CUIT		carta educativa	NR	nenhuma	carta educativa	NR	NR	NR		Carta Educativa; internet; internet nas escolas	carta educativa	carta educativa

Questão	Indicador	Municípios	Almeirim	Alpiarça	Azambuja	Benavente	Cartaxo	Chamusca	Coruche	Golegã	Rio Maior	Salvaterra	Santarém
35.1	CUIT-Interação presidente/vereador		2,3	NR	1,4**		1,3	4	2		1	1	2
36	Rede Social		sim	SIM	sim	sim	SIM	sim	SIM		SIM	sim	sim
36.1	Rede Social- etapa		concretiz. PDS	Elaboração PDS	Elaboração PDS	concretiz. PDS	Elaboração PDS	concretiz. PDS	concretiz. PDS		concretização; elaboração 2º PDS	concretiz. PDS	concretiz. PDS
36.2	CIAS/Escolas e Agrupamentos		sim- só EB	s-todas	s-todas	sim	S-todas	S-todas	S-todas		SIM	sim	NR
36.3	Núcleo Executivo-representante educação		SIM	SIM	sim	sim	sim	sim	SIM		SIM	sim	NÃO
36.3.1	Núcleo Executivo-representante educação		?	nomeação pela DREL	rep. PCE	docente 2ºe3º CEB proposto pela EAELT	repres. CME	Vice-PCE	CM-Educação; PCE's		Escola Profissional e Vereador	dois elementos de CE's	

ANEXO 2

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA GUIÃO

ENTREVISTADO: PRESIDENTE DA CÂMARA OU VEREADOR COM COMPETÊNCIAS
DELEGADAS

DESIGNAÇÃO DOS BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	TÓPICOS ORIENTADORES / POSSÍVEIS QUESTÕES
B I Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado para a colaboração pedida ▪ Criar um clima de grande empatia entre entrevistado e entrevistador visando a participação e espontaneidade do entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reiterar os objectivos, em linhas gerais, sobre as finalidades da investigação ✓ Solicitar a colaboração, na medida em que as informações serão essenciais para o sucesso do trabalho
B II A Educação e a intervenção municipal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender em que medida a Educação assume relevância nas políticas municipais ▪ Percepcionar quais as lógicas de acção justificativas das intervenções municipais na Educação ▪ Identificar intervenções na área das não competências, designadamente nos três tipos de Educação identificados – educação formal, educação não formal e educação informal 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Em que medida a intervenção municipal na Educação está presente no vosso programa de acção? ✓ Em que medida espera que a intervenção municipal na Educação se reflecta nos resultados pretendidos? ✓ O que considera importante, em matéria de Educação, para além do que se faz nas escolas?
B III As competências dos municípios na Educação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Percepcionar como são encaradas as competências dos municípios na Educação 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O que é que acha sobre o actual conjunto de competências dos municípios na Educação? ✓ São <u>naturalmente bem-vindas</u> tendo em conta a natureza do poder local ou <u>tem dificuldade em aceitá-las</u> como competências exclusivas de intervenção municipal? ✓ Como encara a questão da <u>subsidiariedade</u> entre o poder local e o ME? ✓ Relativamente ao apoio socioeducativo nos Jardins de Infância da rede pública e aos almoços e actividades de enriquecimento curricular nas escolas de 1º CEB, assume esta intervenção como competência da autarquia? ✓ Concorda com o alargamento de

		<p>competências das autarquias em matéria de Educação?</p> <p>✓ Em que moldes equaciona esse alargamento?</p>
<p>B IV</p> <p>O poder local e os órgãos de regulação da Educação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Percepcionar a representação que o entrevistado tem do Conselho Municipal de Educação ▪ Compreender até que ponto o entrevistado assume a sua participação no órgão de direcção dos agrupamentos e escolas não agrupadas ▪ Compreender em que medida é assumida pelos actores locais a coordenação da Educação pela CULT 	<p>✓ Como vê o papel do Município na coordenação do CME?</p> <p>✓ Concorda com o conjunto de competências atribuídas a este órgão municipal?</p> <p>✓ Acha que este órgão tem exercido cabalmente as suas competências?</p> <p>✓ Considera importante a participação da autarquia nas assembleias de agrupamentos e escolas do concelho?</p> <p>✓ Em que medida considera que a participação da autarquia pode reforçar as tomadas de decisão destes órgãos de direcção das escolas?</p> <p>✓ No projecto lei do regime jurídico da gestão escolar, está vedada aos docentes a presidência do conselho geral (órgão análogo à assembleia de agrupamento). O que tem a dizer sobre esta proposta?</p> <p>✓ Num cenário de descentralização da Educação, que papel pensa que poderão vir a ter as comunidades urbanas nesta matéria?</p> <p>✓ Até aqui, quais têm sido os contributos da CULT no que respeita às questões da Educação, nos municípios em particular e na Lezíria do Tejo em geral?</p>

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 1 – E1

Q – Senhora vereadora, ..., da Câmara Municipal 1, muito obrigada por me conceder esta entrevista. Este trabalho de investigação tem como objectivo fazer a caracterização das políticas educativas municipais dos municípios da Lezíria do Tejo a partir das perspectivas dos eleitos locais. E, depois, tentar compreender um contínuo de políticas educativas municipais que é comum aos onze municípios da Lezíria ou se há particularidades em cada um dos municípios. Por isso peço-lhe mais uma vez a sua colaboração, depois do questionário.

A primeira pergunta que lhe lançaria era em que medida é que a intervenção municipal na educação está presente no programa de acção, neste caso do partido socialista que é quem representa o poder autárquico em M1?

E1- Sem dúvida que a política de educação no concelho de M1 está presente porque esta autarquia é há 24 anos do Partido Socialista. Dos 24 anos eu participei em 15 deles, em 15 anos como vereadora da educação e a política desta autarquia tem sido a educação que está sempre em primeiro. Aliás, neste momento até temos cartazes espalhados pela cidade em que o Sr. Presidente da câmara como professor que é também e eu também sendo professora de raiz, aí é que eu fui a verdadeira Aqui senti uma continuidade daquilo que eu fui no ensino, com uma experiência muito maior do que qualquer pessoa que venha para a autarquia sem ter estado ligada ao ensino, portanto a política desta autarquia tem sido – e eu aqui como vereadora sei que é - um dos pelouros que tem maiores apoios por parte da autarquia, desde a ampliação da rede de pré-escolar, desde as actividades de prolongamento, desde o serviço de refeições, esta autarquia desde que eu aqui estou, a pouco e pouco fomos sempre tentando dar mais aos munícipes, aos encarregados de educação, aos alunos uma melhor qualidade de vida escolar. Para isso contribuiu, sem dúvida, que as escolas estejam em bom estado. E tivemos já várias inspecções e as escolas, embora tenhamos algumas escolas do plano centenário têm sido escolas que anualmente têm a sua recuperação, sempre durante o período de férias de Verão, e conseguimos ter um conjunto de escolas todas elas com uma boa qualidade de edifício. Seguidamente a parte de professores e educadores, que não é da autarquia, mas também temos tido – tenho que dar aí o valor às minhas colegas que também têm colaborado imenso com as autarquias -, o facto de eu também ter sido professora de primeiro ciclo ajudou a que haja uma abertura muito maior, um maior à vontade no facto de elas exigirem, porque eu digo aqui o exigirem, que as professoras e as educadoras às autarquias não pedem. Eu entendo porque estive do lado de lá. E então elas

exigem sempre melhor qualidade, por exemplo temos um ar condicionado, logo a seguir elas vêm pedir outra coisa; montamos um refeitório, elas a seguir já querem outra coisa. Portanto, as exigências são sempre maiores: a autarquia dá, a seguir elas solicitam muito mais. Mas daí a felicidade que temos de eu dizer que, além de ter dito estarem todas em condições, infelizmente temos duas escolas no concelho que são as escolas de M2 e de M2' que para que fosse possível a actividade extra-curricular no 1º ciclo, essas escolas como estavam a funcionar em regime de prolongamento, tivemos que solicitar autorização do Ministério para colocar contentores para que toda a gente – contentores são os monoblocos climatizados, têm ar condicionado -, tivemos de pedir autorização ao ministério para nos deixar colocar, porquê? Porque eu como vereadora achava que iriam ficar muitos alunos em desvantagem porque os alunos que estavam em desdobramento de horário iriam perder essa hipótese de frequentar essas actividades extracurriculares. De maneira que, como já estava contemplada em carta educativa a construção do centro escolar de M1 e do Centro escolar de M1', o Ministério da Educação só por esse facto autorizou-nos a situação desses monoblocos que temos aqui em M1, dez monoblocos, portanto, temos dez turmas, de forma a que todos os alunos ficassem em regime normal; em M1' temos um monobloco, temos duas salas cedidas pela EB2.3 que como também é um agrupamento vertical acabámos por juntar o útil ao agradável. Eles tinham salas disponíveis e disponibilizaram-nos e temos lá os quartos anos na escola 2.3. E assim, demos hipóteses a todos os alunos de, logo desde o primeiro ano de actividades extracurriculares, a oferta das três áreas principais, o inglês, a educação físico-motora e a música. De seguida, eu tinha – eu tenho – em todas as escolas do concelho, todas têm refeitório. Todas as crianças do nosso concelho têm direito à sua refeição, e só não tinham em M1, de forma que logo que foi a colocação dos monoblocos, logo na semana a seguir, no ano lectivo passado, eu coloquei dois monoblocos refeitórios nas duas escolas, a antiga escola B3 e a escola “Moinho de vento” que fazem parte agora da mesma escola, coloquei monoblocos e aí, a partir dessa altura, todas as crianças do concelho têm direito a ter a sua refeição. E também tenho, já agora porque também é dentro da mesma linha, desde que eu entrei para a autarquia foi feito aquele acordo de cooperação que existia entre o Ministério da Educação e as autarquias para as necessidades da componente de apoio à família nas prés, nas pré-primárias. Eu tenho essa actividade nas pré-primárias do concelho.

Q- Em que medida é que considera – e que espera – que essa intervenção municipal na educação se reflecta nos resultados pretendidos em termos programáticos daquilo que é o programa desta equipa para o concelho?

E1 – Eu penso que, sem dúvida, irão muito mais enriquecidas. Portanto, têm... porque infelizmente sabemos que hoje em dia a grande maioria das famílias portuguesas não dão a atenção que devem dar aos filhos e então eu considero que aqui as escolas e os jardins-de-infância serão uns segundos pais, entre aspas, quase que primeiros. Portanto, é à escola que esses alunos, e essas crianças, vão beber, não só os ensinamentos, como a educação, como a sua actividade física, tudo isso que não conseguem ter em casa pelo pouco contacto que têm com os pais. E então eu penso que é através dessas medidas que eu disse anteriormente que nós conservamos os alunos durante um horário muito mais alargado nas escolas, tendo hipótese com professores, com educadores, com animadores licenciados porque eu tenho animadores licenciados em todas as actividades de prolongamento, e com pessoal competente, penso que essas crianças sairão do 1º ciclo muito mais enriquecidas do que uma criança qualquer que não tivesse acesso a esse tipo de actividades. Portanto, eu penso que futuramente iremos rever, eu irei rever nestes alunos, uma mais-valia para a nossa sociedade e grande parte dessa mais valia deve-se às escolas por onde eles passaram, nomeadamente pré, jardins-de-infância, escolas de 1º ciclo e depois a seguir, 2º ciclo, 3º ciclo que penso que chegarão com muito mais facilidade porque é notório, por exemplo, uma criança que hoje em dia está na pré-primária começa aos 2, 4 anos a ter inglês, quando chega ao 5º ano de escolaridade tem uma preparação muito maior que qualquer aluno que não tivesse tido essa hipótese. E nós estamos a dar essa hipótese aos nossos alunos. Temos essa oferta. É uma oferta, nem toda a gente adere, mas é uma oferta feita pela autarquia. E penso que isso grandemente irá valorizar os alunos que vão passar por estas escolas do concelho.

Q – O que é que considera importante em matéria de educação, para além do que se faz nas escolas?

E1- Para além daquilo que se faz nas escolas, eu penso, principalmente, que aquilo que devia haver e não existe neste momento é uma maior abertura e uma maior convivência entre o Ministério da Educação – quando digo Ministério da Educação, digo Ministra, Secretários de Estado, Deputados -, que devia haver uma ligação muito mais estreita entre as pessoas que estão no terreno e as pessoas que estão nos seus gabinetes altamente mobilados e com tudo aquilo que nós não temos. Porque muitas vezes as leis saem e eles não têm um conhecimento de causa daquilo que se passa realmente no terreno. E havendo uma ligação muito maior entre os vereadores, por exemplo da educação, com esses órgãos superiores, penso que as leis que possivelmente iriam sair viriam com determinadas alterações e muito mais satisfatórias, tanto para a autarquia, como para os próprios pais, professores e alunos. Porque muitas vezes saem leis que nós, que eu recebo no meu gabinete, eu digo esta lei foi

feita por uma pessoa que não conhece a experiência do terreno. Portanto, para mim, teria que haver uma ligação muito mais estreita entre os nossos superiores, a nossa parte governamental, e as autarquias, nomeadamente vereadores da educação, presidentes de câmara, vereadores do desporto, todos os vereadores que estão ligados a actividades com crianças... Portanto, deveria haver uma relação muito mais estreita porque nós é que temos, a nós é que nos chegam as solicitações, nós é que sentimos na pele aquilo que é necessário no terreno e que não podemos dar porque o Ministério deita as leis independentemente de vir em primeiro lugar saber junto das autarquias o que é que pensam sobre esta lei que vai sair. Portanto penso que esse era o primeiro passo: haver uma relação muito mais estreita dos órgãos governamentais com os autarcas que estão no terreno.

Q – Aproveitando a sua deixa, eu perguntar-lhe-ia o que é que acha sobre o actual conjunto de competências dos municípios em matéria de educação, ou seja, acha que a satisfazem, que são suficientes...?

E1 – Pronto, vamos falar um bocadinho sobre isso, por acaso ontem estive em Almada, numa reunião convocada pela Associação Nacional dos Municípios Portugueses em que estavam os presidentes ou vereadores ou pessoal de apoio da Lezíria e Médio Tejo, onde foi falada e discutida a transferência de competências. Eu penso, e aliás chegámos à conclusão, ontem, após essa reunião, que ainda há muito a fazer antes que as transferências saiam e sejam mesmo atribuídas às autarquias. O despacho ainda não saiu. Nós sabemos que ele irá sair mesmo sem sermos auscultados. Foi-nos comunicado pelo Engenheiro Artur Trindade que tem tido várias reuniões com a Ministra da Educação mas que sente nas reuniões que tem com ela que não está a ser ouvido. Portanto, ele que é a pessoa que está no auge das autarquias, portanto, é um meio de comunicação mais directo ao próprio ministério ah ... e, sem dúvida que é assim, se realmente a transferência de competências vier cumulativamente e de uma forma a que as autarquias façam a gestão, e quando digo gestão é receber os funcionários, os serviços, ser o responsável com a contrapartida das transferências bancárias do Ministério da Educação para a autarquia. Porque nós sabemos que o ano passado foram feitos acordos, por exemplo das refeições de 1º ciclo e estamos em Julho e ainda não foi recebida nenhuma tranche das refeições dos alunos do 1º ciclo quando nos foi garantido no início do ano escolar que o Ministério iria fazer os pagamentos em tranches tal qual como era feita a transferência das tranches do acordo de cooperação para as pré-primárias. O que é certo é que não recebemos. E aquilo que mais nos preocupa – a mim preocupa-me brutalmente -, porque já recebi a lista de pessoal das escolas 2.3 do nosso concelho, o pessoal não docente, e posteriormente, assim que recebi pedi aos agrupamentos que me

fizessem chegar uma lista para fazer a comparação, e sem dúvida nenhuma que a lista que me é enviada pelo Ministério é brutalmente inferior ao número de pessoas que estão a trabalhar nas escolas, tanto de 1º ciclo como do 2º e 3º ciclo. Portanto, a minha preocupação principal neste momento é que eles vão regulamentar por aquele número e não pelos que estão exactamente no terreno. E, portanto, se as pessoas estão no terreno garantidamente que foram contratadas com autorização do Ministério. Elas não constam do quadro do Ministério não sei porquê. Mesmo as que estão a contratos deviam constar, porque aquilo que nós agora vamos ter no início do ano, depois de sair o despacho, é ir junto dos agrupamentos e dizer: nós temos um x número de auxiliares e elementos para as secretarias, e psicólogos, e nos casos que vocês têm nos vossos quadros, mas nos quadros do Ministério da Educação não existem essas categorias e eles não vão pagar. O que é que acontece? Ou haverá um despedimento, eu aqui sou sincera, estou aqui pelo Partido Socialista, mas aqui nestas coisas, eu sei destrinçar o que é o Partido Socialista e o que são as necessidades do terreno. Portanto o facto de ser um elemento que estou pelo partido socialista não tenho que dizer que sim a tudo e não tenho que concordar. Tem que haver discordância, tem que haver... penso que deveria haver, mais uma vez, aqui encontros mais – como hei-de dizer? – Com maior frequência entre o Ministério e as autarquias, neste caso os presidentes de câmara, para serem ouvidas as partes que vão receber essas competências.

Q – Agora, ultrapassadas as questões financeiras e as questões de operacionalização, esse alargamento de competências, o facto de a autarquia passar a ter mais competências na intervenção educativa, são naturalmente bem- vindas, ou tem dificuldades em aceitá-las?

E1 – Eu, como vereadora, acho que. Acho que o 2º e o 3º ciclo são ciclos que devem – até porque temos neste momento agrupamentos verticais e como agrupamentos verticais temos pré, 1º ciclo, 2º e 3º ciclo -... e não tem lógica que a autarquia tenha a coordenação de determinados elementos e depois chega ali e agora já não é da sua responsabilidade, agora é do agrupamento. Eu acho que é benéfico, é benéfica essa introdução, que sejam as autarquias a ter que fazer a gestão desses espaços escolares, porque independentemente de terem estado ou não sob a nossa alçada, a nossa autarquia tudo aquilo que era solicitado, de arranjos ... tanto a nível de 2º e 3º ciclo como até ao nível da secundária, nós temos dado todos os apoios. Portanto, eu penso que irá enriquecer... ah... a comparticipação da autarquia perante a sociedade. Penso que sendo administrado por um órgão como são as autarquias, como é a câmara, terá um desenvolvimento muito maior. Porque nós temos outras fugas que os próprios agrupamentos não têm, portanto, nós conseguimos fazer a gestão fugindo aqui, fugindo ali, não saltando a lei, mas temos um leque muito mais

alargado do que os próprios agrupamentos têm. Portanto, penso que é muito mais fácil, é muito mais benéfico, e penso, garantidamente, que daqui a dois, três anos iremos ter as nossas escolas do 2º e 3º ciclo garantidamente mais enriquecidas.

Q – Nessa perspectiva como é que encara a questão da subsidiariedade entre Ministério da Educação e Poder Local?

E1 – Ah... aí já é um bocado mais complicado. Eu concordo, e aqui mais uma vez vou dizer que o Ministério da Educação está a tentar descartar-se das suas responsabilidades, cada vez mais eles falam em descentralização e eu acredito que sim. A descentralização é necessária e nós, eu como professora sinto, que é muito mais fácil neste momento a nível de concursos, a nível de tudo, descentralizar, fazer uma descentralização. Mas quando se fala em descentralização não é com os ministros e os directores regionais, os directores gerais se localizem todos no mesmo espaço. Portanto eles deveriam ter gabinetes itinerantes em que iriam passar uma semana ou duas em determinado município entre secretários e responsáveis de serviço e todas aquelas assessorias... Eu penso que deveriam estar mais perto de nós. Porque agora não são os agrupamentos, vai ser a autarquia que vai ter as dúvidas.

Q – Estando esses organismos mais perto das autarquias e das populações, qual seria o parte que lhes competia em termos de regulação da Educação?

E1 – Eu penso que a regulamentação da Educação, a parte programática deve ser sempre feita pelo Ministério da Educação. Tudo o resto eu concordo que deva ser feito pelas autarquias.

Q – Já me falou disto em questões anteriores, portanto, relativamente aos apoios socioeducativos nos jardins-de-infância da rede pública, aos almoços e às actividades de enriquecimento curricular nas escolas de 1ºciclo, Confirme, por favor, esta competência como uma competência própria da autarquia?

E1 - Como uma competência própria e completamente todo o concelho coberto. É uma competência que nos foi atribuída a nós independentemente de recebermos ou não recebermos. O que é certo é que implementámos, está a funcionar, todo o concelho está coberto.

Q – E, portanto, pelo que disse anteriormente julgo poder concluir que concorda com este alargamento de competências para as autarquias em matéria de educação?

E1 – Concordo, sem dúvida que concordo.

Q – E em que moldes é que equaciona esse alargamento? Ou seja, as autarquias recebem novas competências, como é que se vê, enquanto vereadora, enquanto responsável política por esta área, a gerir essas competências?

E1 – Pronto, sem dúvida que vai haver um acréscimo brutal de trabalho. Portanto, irá haver muito mais solicitação à vereadora da educação e até à própria autarquia, mas eu acho, como disse atrás, eu concordo, e penso que irei fazer tudo para que consiga dar respostas a todas as solicitações, independentemente de entender... – aqui tenho que dizer que as autarquias têm que reformular um bocado o seu sistema de trabalho. Falo nomeadamente da minha autarquia que os gabinetes de apoio, por exemplo à educação, são gabinetes não existentes. Havendo uma maior responsabilidade da autarquia, não poderá ser só a vereadora da educação que vai ficar com essa responsabilidade toda. Terá que haver uma reestruturação no próprio funcionamento da autarquia, criando o gabinete da educação, com técnicos de educação, com psicóloga, com uma... pronto, com pessoas com determinadas competências para que possa o trabalho fluir muito mais facilmente, porque se for só a vereadora, como é neste caso, na câmara de M2 é assim. Eu não tenho gabinete de educação. Por mim passa tudo, eu vou a todos os lados, e aí tem que haver uma maior disponibilização por parte da autarquia em fazer a criação de gabinetes de apoio, para que possa haver delegação de competências da própria vereadora aos seus técnicos superiores para determinadas situações.

Q – Passaria a um bloco completamente diferente em que as questões são um pouco divergentes das anteriores e perguntar-lhe-ia, para começar, como vê o papel do município na coordenação do Conselho Municipal da Educação?

E1- Pronto, aí é mais um elemento que a autarquia tem sob a sua alçada. O nosso conselho municipal começou a funcionar em pleno durante o ano lectivo 2006/2007. Tivemos um bocado...atrasamos mas sabemos que havia outros municípios ainda mais atrasados. E esse atraso deveu-se a conseguirmos juntar todos aqueles parceiros, havia indisponibilidade de uns, havia indisponibilidade dos outros, mas eu digo com toda a sinceridade que a autarquia deve continuar a ser o elemento que deve fazer a gestão desse conselho municipal da educação. E deve ser tanto a gestora como a coordenadora, como a pessoa que faz a transmissão e faz a comunicação...ah... que passa para além da autarquia. Apesar dos outros parceiros, e eu falo do meu conselho municipal que tem funcionado muito bem nestes dois anos, três – vai fazer três anos -, e funcionou muito bem. Tivemos sempre a preocupação sempre que fazia uma reunião – já fiz a do último período – antes solicitar a todos os parceiros se têm assuntos a integrar na ordem de trabalhos que eu enviava. Foram sempre ouvidas, inclusivamente no nosso conselho municipal, logo no início (lá está!), foi vista uma

falta. Havia um representante do ensino pré-escolar; havia um representante do 1º, 2º e 3º ciclo. Aí, era muito complicado, na altura o 2º e 3º ciclo tinham os seus locais, e o 1º ciclo sentia-se completamente abandonado. E então o que me foi solicitado na altura – já comigo na câmara -, solicitaram-me se podiam fazer parte, vindo aos conselhos municipais, é-lhes tal qual a convocatória; são-lhes pedidas sugestões de assuntos a tratar, estão lá como elementos convidados; só não têm direito a voto. E nesse aspecto, tenho que dizer que tem sido muito enriquecedor, lá está, porque estão os conselhos executivos, o representante do 1º ciclo está presente dos dois agrupamentos e trazem os problemas do 1º ciclo. Quando o presidente, a pessoa do 2º e 3º ciclo não tem muito conhecimento, lá está, porque ainda não há aquela ligação muito grande. Eu tenho muita pena de dizer isto, mas ainda se nota muito, pelo menos no meu concelho... Agora, neste ano lectivo já melhorou. Havia um representante do ensino pré-escolar; havia um representante do 1º, 2º e 3º ciclo. Aí, era muito complicado, na altura o 2º e 3º ciclo tinham os seus locais, e o 1º ciclo sentia-se completamente abandonado. E então o que me foi solicitado na altura – já comigo na câmara -, solicitaram-me se podiam fazer parte, vindo aos conselhos municipais, é-lhes tal qual a convocatória; são-lhes pedidas sugestões de assuntos a tratar, estão lá como elementos convidados; só não têm direito a voto. E nesse aspecto, tenho que dizer que tem sido muito enriquecedor, lá está, porque estão os conselhos executivos, o representante do 1º ciclo está presente dos dois agrupamentos e trazem os problemas do 1º ciclo. Q – E quanto ao secundário, também está representado?

E1 – O ensino secundário também está representado e também temos um óptimo representante do ensino secundário. Traz-nos sempre os problemas deles. Recordo-me que uma das situações em que houve, talvez, um pequeno atrito foi porque a autarquia... Já temos há vários anos um protocolo com a Herdade dos Gagos, que dão formação profissional. E nós, para facilitar, fizemos um protocolo com os gagos e em vez de serem os alunos a deslocar-se à Herdade dos Gagos, alguns que não têm carro, outros que têm famílias, a autarquia disponibilizou espaço e são as próprias formadoras que se deslocam a um espaço cedido pela autarquia para dar essas actividades, essas aulas. Quando este ano – porque foi só este ano lectivo -, a Escola Secundária introduziu a formação profissional, e houve aí um bocado de atrito, ah... entre o executivo (foi um atrito pequeno) e depois chegámos a acordo. Nós delineámos linhas, vocês vão até aqui e vocês solicitam estes cursos e nós temos estes. Para não haver cruzamentos. Pronto, como eu estava a dizer, normalmente as associações de pais, só exigem. E quando foi criado o conselho municipal eu aproveitei – porque eu sou uma pessoa extremamente frontal – e aproveitei, temos aqui

associações de pais, estamos aqui representados e temos agora uma oportunidade de ver a vossa disponibilidade em trabalhar conjuntamente com a autarquia para podermos resolver os problemas dos nossos e dos vossos filhos. E o que é certo é que as associações de pais não têm grande intervenção no Conselho Municipal da Educação. Não têm. Não têm grande intervenção. Tentam sempre demarcar-se, porque não têm tempo. Nós fazemos as reuniões de comissão e eles têm os conselhos pedagógicos, as assembleias de escola que agora é o conselho geral transitório... Têm muitas actividades e são sempre os mesmos que estão presentes. Penso que ainda não se conseguiu mobilizar os pais e interessar os pais a nível concelhio, que eles fazem parte integrante da escola.

Q – E passando para a escola, considera importante a participação da autarquia no órgão de direcção dos agrupamentos e das escolas?

E1 – Muito. Acho que é imprescindível que um elemento da autarquia esteja dentro dos órgãos das escolas.

Q – E em que medida é que considera que a participação da autarquia pode reforçar as tomadas de decisão desses órgãos de direcção?

E1 – É assim, muitas vezes é-nos solicitado, ou a mim ou ao vereador ..., que também neste momento faz parte dos conselhos gerais transitórios... É-nos solicitado pelo facto de termos uma maior facilidade de chegar aos superiores muitas vezes é através de nós – nós autarquia que vamos conseguindo os apoios do governo central. Nomeadamente, o que agora irá passar para a responsabilidade da autarquia, melhoramentos nas escolas de 2º e 3º ciclo, até das próprias secundárias... E tem sido através de nós, nós autarquias, que fazemos parte dos conselhos...das assembleias de escola que eram encaminhados os pedidos através da autarquia. Porque, portanto, estavam representantes dentro dessas assembleias. Portanto, eu penso que é imprescindível pelo facto de termos, se calhar, outros sítios por onde percorrer até chegarmos ao governo central.

Q – Agora com o novo regime jurídico, e nomeadamente com o conselho geral transitório como acabou de referir, é reforçada a representação das autarquias nesse órgão. Em que medida é que acha que essa alteração se vai repercutir na própria participação dos representantes da autarquia nesse órgão de direcção?

E1 – É assim: relativamente à autarquia, sem dúvida que eu era a única. Era só eu que estava representada nas assembleias de escola. Neste momento, já foi indicado o nome de outro vereador, já somos dois vereadores. Como solicitação, e são quatro pessoas da parte das autarquias, eu tive a hipótese aí de convidar os presidentes de junta que também, penso, que são pessoas, que estando mais perto das populações das freguesias que serão um elemento

essencial e indispensável nesses conselhos gerais. Porque, muitas vezes, a própria junta desconhecia determinadas situações que vêm à autarquia – pedidos -, quando a própria junta, que está muito mais perto, pode resolver com muito mais facilidade. Porque nós temos, por exemplo, transportes escolares que são feitos pelas juntas de freguesia, com excepção de duas ou três escolas mais distantes que somos nós autarquia, e é muito mais fácil, estando um elemento da junta de freguesia – neste caso são os presidentes de junta – que se resolva com maior brevidade determinados pedidos. Penso que é indispensável que estejam estes quatro elementos: dois vereadores e dois presidentes de junta.

Q – A autarquia está sempre presente nestas questões da educação, passaríamos para outro fórum, e eu perguntar-lhe-ia, uma vez que este estudo tem uma abrangência na Lezíria do Tejo, e nomeadamente temos como referência a Comunidade Urbana da Lezíria do Tejo, no que respeita às questões da educação, quais têm sido os contributos da CULT nesta matéria.

E1 – Olhe, infelizmente tivemos muito poucas reuniões. A CULT, penso que por ter diversa actividade, descurou no início um bocado a parte da educação, mas aquando do início das cartas educativas, foi aí que eu comecei a trabalhar mais com a CULT. Houve um valor importantíssimo que eu tenho que atribuir à CULT porque conseguimos fazer com que as escolas, que estão aí representadas, da CULT pudessem trabalhar da mesma maneira. Portanto, houve uma...

Q – Quando diz as escolas quer referir-se às câmaras...?

E1- Às câmaras, às câmaras, as câmaras, sim, e, para nós, foi muito mais fácil a elaboração da carta educativa, foi muito mais fácil com essas reuniões que tivemos em conjunto na CULT. E também foi importantíssima a intervenção da CULT, nomeadamente no PET XXI, nomeadamente na informatização das escolas, que temos a informatização feita de acordos que fizemos com a CULT. Relativamente à câmara de M2 eu tenho de dizer que a CULT tem sido uma mais-valia.

Q – Tem funcionado um pouco como – peço desculpa se não é o termo mais adequado – uma prestadora de serviços para as autarquias?

E1 – É. Sem dúvida. Pronto, consegue fazer uma conciliação, ao nível das câmaras, e depois trabalha-se muito mais facilmente.

Q – E num cenário de descentralização da educação, referiu-me as cartas educativas, a informatização das escolas, mas num cenário de descentralização da educação, que papel é que pensa que poderão vir a ter estas comunidades urbanas nesta matéria?

E1 – Eu penso que, é assim: não havendo a tal hipótese de termos uma descentralização do poder central, penso que a CULT, que neste caso é a que trabalha connosco, deveria de ter

muito maior informação, devia de ser a CULT o elo de ligação entre as câmaras e os próprios ministérios com o tal poder central. Portanto, a CULT, através de reuniões com os próprios ministérios e o poder central, pudesse transmitir aos seus colaboradores que são as autarquias, as câmaras, e aí haveria um elo de ligação muito fácil. E simultaneamente com um representante da CULT eram servidas várias câmaras. Portanto, eu penso que a CULT, aqui serviria de elo de ligação entre o poder central e a própria população, e as próprias autarquias.

Q – Agradeço-lhe, mais uma vez, a atenção dispensada. Não tenho mais perguntas...

E1 – Foi um prazer muito grande.

ENTREVISTA 2 – E 2

Q – Senhor vereador, muito obrigada por me ter concedido esta entrevista. Em primeiro lugar gostaria de, mais uma vez, reiterar que o objectivo deste estudo é fazer uma caracterização das políticas educativas municipais da Lezíria do Tejo a partir da perspectiva e das representações dos eleitos locais. E, nesta medida, agradecer-lhe a sua colaboração que será vital para este trabalho.

A primeira pergunta que lhe lançaria, para uma primeira dimensão de análise, seria: em que medida a intervenção municipal na educação está presente no programa de acção desta equipa autárquica que se encontra em exercício de funções?

E2- Portanto, eu penso que a intervenção ao nível da educação faz-se sentir a dois níveis: um naquilo que são as responsabilidades próprias que o município tem no domínio da área educativa, quer em termos que são as suas responsabilidades efectivas ao nível do pré-escolar e do 1º ciclo, e por outro lado tem também a ver com a própria representatividade que o município tem nos órgãos dos estabelecimentos de ensino e, portanto, tem que estar representada neste caso pelo próprio vereador com o pelouro da educação, e depois também porque nós vamos dando do nosso trabalho, há uma parte que é directamente vocacionada para os estabelecimentos de ensino. Muitas das actividades que fazemos e promovemos em diversas áreas do sector da divisão da acção social e cultural estão também direccionadas e vocacionadas para as escolas. E digamos, portanto, que este é o trabalho diário e quotidiano. Depois, esta equipa acabou por ter, e tem uma outra dimensão, e outra preocupação em termos da área educativa que passaria pela questão da requalificação do parque escolar. Ele começou ao nível do pré-escolar. Portanto, nós, durante este mandato, construímos oito salas de actividades para o pré-escolar; reformulámos, portanto, um estabelecimento de ensino que já existia e aumentámos a capacidade e fizemos intervenções de fundo; e estamos neste momento também a procurar resolver uma outra construção de um outro jardim-de-infância numa outra freguesia no sentido também de requalificar e dotá-lo de melhores condições do que aquelas que tinha até então. Portanto, este é um processo que está digamos que nesta fase praticamente concluído. Depois outro grande desafio que se colocava era a requalificação do parque escolar do 1º ciclo, que é um parque escolar envelhecido, sem condições para dar resposta àquilo que são hoje as exigências do ensino e das aprendizagens. E, portanto, esse é o grande desafio que, entretanto se nos coloca. É evidente que é um desafio que não se esgota num só mandato. É um desafio provavelmente para o mandato seguinte e que tem a ver com a construção dos centros escolares. E, portanto, neste contexto, digamos que tivemos todos que fazer todos os

procedimentos inerentes a isso, com a questão da aprovação da carta educativa, e, portanto, o lançamento em torno daquilo que era eventualmente necessário para concretizá-las; e também no sentido daquilo que eram as orientações políticas nesse sentido. E, dá, portanto, o facto de agora estarmos com três centros escolares que gostaremos, ou gostaríamos de construir. E, portanto, que estão etapas distintas e estamos, digamos, que a preparar a questão do projecto em si, o lançamento do concurso para a obra, e depois a questão obtenção dos necessários financiamentos para o concretizar. E, portanto, é uma coisa que não se esgota nesse sentido. Portanto, esta é uma das grandes preocupações, foi uma das coisas que nos ocupou bastante naquilo que eram as nossas energias para a concretizar. E, por outro lado, temos a continuação do processo de requalificação das escolas que não vão ser integradas nos centros escolares, no sentido de as apetrechar da melhor forma possível para poderem dotar e ter melhores condições, quer para os alunos, quer para o pessoal docente e para o pessoal não docente.

Q – Com essa intervenção na área da educação por parte da equipa autárquica em exercício de funções, em que medida é que espera que essa intervenção se reflecta nos resultados pretendidos, enfim, de uma forma mais global, em termos de desenvolvimento do território?

E2 – A questão é assim: para nós, e penso que é hoje provavelmente reconhecido como tal, a questão da educação é uma questão fundamental para o desenvolvimento de uma qualquer comunidade, em qualquer sociedade. E o problema era que nós tínhamos, em termos daquilo que é o percurso escolar, e, portanto, a oferta escolar no concelho, tínhamos realidades muito distintas. Temos hoje edifícios, ao nível da educação pré-escolar, com boas condições, e que estão, neste momento, próximo de preencher toda a sua capacidade de enquadrar crianças entre os três e os seis anos, reconhecendo que esta é uma etapa fundamental. Depois, naquilo que vem em termos do nível e do ciclo a seguir. Tínhamos o 1º ciclo com condições muito degradadas e depois tínhamos condições diferenciadas em termos do 2º e 3º ciclo e do ensino secundário em que havia, obviamente, boas condições de trabalho, ainda que, no caso do secundário também houvesse necessidade de fazer algumas intervenções. E, portanto, entendemos que a questão da educação é uma questão fundamental em termos da educação. Qualificando, e as pessoas estando melhor preparadas e qualificadas têm outras armas para fazerem face aos desafios que lhe são colocados. Depois, numa perspectiva, mais tarde, de integração no trabalho, e por isso mesmo também o facto que havendo pessoas qualificadas no próprio concelho é também um factor de motivação para que haja a possibilidade de investimentos dentro do próprio concelho. Porque há, digamos que, ao nível da qualificação dos recursos humanos essa possibilidade. E isto que, com certeza, vai ser um factor a ter em conta. E, portanto, esta questão da educação não é desligada também das questões do

desenvolvimento do próprio concelho. E, portanto, entendemos que um concelho desenvolvido também tem que ter infra-estruturas que permitam a todos aqueles que passam por elas poder usufruir de uma formação adequada, seja do pré-escolar até ao final do secundário, até porque nós temos uma escola profissional, e, portanto, também tem aqui um peso significativo em termos da qualificação e da requalificação de recursos humanos.

Q – Só um parênteses, é uma escola profissional onde o município tem uma participação directa?

E2- Nós, no caso da escola profissional, a câmara é detentora de 50% do capital social da própria escola. E, portanto, digamos que temos aqui uma intervenção efectiva, e, portanto, temos um acompanhamento. Há um representante da câmara na própria gestão da escola que acompanha o dia-a-dia e contribui para a definição estratégica do próprio processo de formação. E depois, os próprios órgãos autárquicos, quer a câmara municipal, enquanto executivo, quer a assembleia municipal acompanham com os próprios relatórios de actividades, as grandes questões relacionadas com a própria escola, para além de uma presença efectiva no dia-a-dia, no quotidiano da escola naquilo que são as grandes actividades que são promovidas pela escola. Portanto, é uma escola que tem tido a capacidade, de por um lado assegurar percurso formativo de nível 3, mas também alargando um pouco essa sua intervenção, quer em termos do Centro das Novas Oportunidades, quer em termos, por exemplo, da formação de nível 2, quer em termos da própria requalificação de recursos humanos que já estão há algum tempo sem emprego e, portanto, que vão frequentar determinado tipo de propostas que são em termos de oferta formativa para poderem seguir novos percursos profissionais. Portanto, e tudo aqui é um trabalho importante que é feito aqui e que tem, digamos que uma dimensão mais para além das crianças ou jovens em idade escolar.

Q – Para além da escola, e para além das escolas, o que é que considera importante em matéria de educação?

E2- Para além das escolas, o que é que eu considero? ... Eu penso que nós hoje somos confrontados, para além destes percursos normais com a necessidade de ir dando conta de outras áreas de intervenção. E, portanto, uma das preocupações que nós tínhamos, ou que nós tivemos, de certa forma também concretizámos durante este mandato, tem a ver com aquilo que a câmara pode disponibilizar em termos de sua área de intervenção, dos seus recursos para poder dar respostas a outras situações e a outros públicos que têm também necessidade de uma resposta da nossa parte. E estou a falar de uma faixa etária, da chamada população sénior que tem hoje disponibilidade por razões várias, uns porque já estão aposentados, outros porque estão numa situação de pré-aposentação, e, portanto, que têm um desejo de aprender, um desejo

de ocupar o seu próprio tempo que provavelmente as gerações anteriores não tinham, até porque trabalhavam até mais tarde. Hoje as pessoas deixam a sua actividade mais cedo e, portanto, havia um conjunto variado e diversificado de pessoas que não tinham uma forma de ocupar o seu tempo de uma forma mais activa e de uma forma mais interventiva. E nesse sentido, entendemos que era importante avançar provavelmente com a educação não formal, não naquela perspectiva que segue um currículo específico, mas disponibilizar formas de as pessoas continuarem a desenvolver aprendizagens diversificadas, em áreas muito diversificadas, e para as quais ou nunca tiveram possibilidade de frequentar ou eventualmente até já terão esquecido um pouco daquilo que terão aprendido. Portanto, nesse sentido, avançámos com o projecto de uma universidade sénior, directamente vocacionada para pessoas com idades a partir de 55 anos. E, portanto, entendemos que aqui é uma área muito importante em termos de educação não formal, virada para os adultos, e que, da perspectiva que nós temos e do percurso que entretanto foi feito, nos dá a consciência de que – e a convicção – é uma aposta que deve ser continuada e que deve ser aprofundada até, diversificada em termos daquilo que são as ofertas que nós temos. Esta é, então, uma outra dimensão, a chamada educação não formal. Depois, penso que a câmara pode e, portanto decorrente do nosso trabalho, nós podemos, por um lado, ser parceiros efectivos das diversas instituições e, portanto, este conceito de parceria é um conceito que tem que ser a pouco e pouco reavaliado e reequacionado. Durante muito tempo, provavelmente, as câmaras eram parceiras para resolver os problemas que outros não conseguiam resolver, e portanto, agora, e até fruto deste novo conjunto de atribuições que vêm em termos de organização e gestão escolar, que vai também implicar um acréscimo de responsabilidade em termos da participação das câmaras, também vai desencadear provavelmente no seio das câmaras municipais uma reflexão sobre o seu papel e sobre o papel que devem ter junto dos próprios estabelecimentos de ensino ou junto da definição daquilo que sejam as grandes linhas de orientação em termos dos estabelecimentos de ensino ou da educação do próprio concelho. E, portanto, penso que esse é um desafio interessante, um desafio que vai ter que levar a câmara a repensar a sua própria intervenção e o modo como olha para as coisas. Provavelmente ter questões mais consolidadas, ou seja, o que é que se pretende? Que tipo de caminho é que pretendemos que seja feito e que seja dado, quer em termos daquilo que sejam as grandes opções de cada estabelecimento de ensino. E, portanto, dar uma atenção mais cuidada àquilo que são as questões que emergem do próprio dia-a-dia ou pelo menos da definição das orientações programáticas dos estabelecimentos de ensino. E, depois, acho que há uma outra dimensão também que é uma dimensão provavelmente paralela e que vai acontecendo nas escolas, que é os recursos que as câmaras

podem eventualmente disponibilizar aos estabelecimentos de ensino para a sua própria actividade, decorrendo, não directamente direccionadas para as escolas, mas que são actividades que acontecem e das quais as escolas podem usufruir no sentido daquilo que de melhor possa levar para concretizar os seus programas de actividades, projectos educativos etc..

Q – Suponho que esteja a referir-se, de alguma forma, aos serviços educativos que os diversos equipamentos municipais na área da educação e da cultura podem prestar aos estabelecimentos...

E2 – Sim, nós no nosso caso não temos uma formatação no sentido de ter serviços educativos. Temos, no fundo, toda uma oferta que vamos disponibilizando ao longo do ano lectivo, ou por ano lectivo, aos próprios estabelecimentos de ensino, e que tem muito a ver com a hora do conto, animação de leitura, circuitos pedagógicos que nós entretanto montámos directamente vocacionados para as escolas do 1º ciclo, a questão de tudo aquilo que tem a ver com a própria descoberta e informação do património concelhio e, portanto, aí proceder à divulgação desse mesmo património junto dos próprios estabelecimentos de ensino. No fundo, criar aqui uma certa unidade de ambiente de todo o concelho, na medida em que provavelmente e muitas vezes os alunos têm, e se calhar as próprias escolas e o pessoal docente que muitas vezes não é do concelho, vêm de concelhos limítrofes, não têm esta dimensão unificadora, mas ajudar a criar uma imagem de conjunto do próprio concelho porque temos uma frente ribeirinha, temos mais uma frente de Lezíria, temos mais uma outra frente de charneca, e tudo isto tem características próprias e estas características têm de ser conhecidas de todos de modo que é isto que faz a unidade dentro do próprio concelho e não queria aqui ilhas isoladas que não fazem grande sentido. Portanto, este é um trabalho importante, é um trabalho que tem sido contínuo, muitas vezes com mais possibilidades mediante um pouco também dos recursos e a questão dos recursos humanos e dos recursos da autarquia são sempre fundamentais para que nos permitir ir mais além ou menos além consoante as possibilidades.

Q – O Sr. Vereador há pouco falou na questão das competências. Estamos num momento de mudança e eu, uma vez que me facilitou o trabalho com uma entrada para outra dimensão de análise, perguntava-lhe: o que é que acha do actual conjunto de competências dos municípios e se este acréscimo de competências que vem a caminho, ou que se anuncia que vem a caminho, se são naturalmente bem-vindas ou se tem alguma dificuldade em aceitá-las?

E2 – Quando há transferência de competências em termos da área... e nomeadamente nesta questão da área da educação, elas fazem sentido na lógica dos municípios se com essas transferências se verificar algum acréscimo de qualidade no serviço a ser prestado, neste caso em vez de ser pela administração central poder ser pela autarquia. E se, portanto, se verificar

daqui algum ganho de qualidade para os munícipes eu penso que faz todo o sentido que as próprias câmaras municipais adiram e, portanto, aceitem e trabalhem no sentido da concretização dessas mesmas competências, sendo que, obviamente que no caso das autarquias a grande questão que se coloca, para além da transferência em si, são os recursos para fazer face à concretização dessas mesmas competências. E eu penso que esta é sempre uma questão que deve ser merecedora de particular atenção e de particular cuidado, sob pena de se hipotecar uma boa ideia, ou uma boa transferência se assim se pode dizer, e que depois na prática não se concretiza aquilo que deveria ser o objectivo que esteve subjacente a essa mesma transferência. E, portanto, no que diz respeito à área da educação, as câmaras hoje têm competências, por exemplo, na área do pré-escolar e do 1º ciclo; têm competências em termos de acção social escolar no 1º ciclo; na questão dos transportes escolares. E, portanto, analisando aquilo que tem sido a prática ou aquilo que foi a realidade, o que é que nós podemos equacionar? Não há dúvida que o facto de as câmaras, no que diz respeito à acção social escolar no 1º ciclo e no pré-escolar, poderem desenvolver todo este processo, não tenho dúvidas nenhuma de que, e até pelos próprios recursos das autarquias, o facto de termos técnicos de serviço social, permite que haja um conhecimento aprofundado da realidade social e de procurar dar resposta efectiva àqueles agregados sociais que têm necessidade desse apoio para que as crianças possam frequentar os estabelecimentos de ensino digamos quase que em igualdade de circunstâncias com todos. E, portanto, eu acho que aqui não tenho dúvidas nenhuma que este é um ganho efectivo. O mesmo se passará com a questão dos transportes escolares. As câmaras foram muito além, ou vão provavelmente muito além daquilo que são as competências próprias que têm, porque uma coisa é aquilo que está determinado na lei, outra coisa é aquilo que é a própria realidade. E muitas vezes a questão dos 3 ou dos 4 quilómetros pode ser importante mas tudo depende. Há circunstâncias em que a necessidade de transportar alguém que está mais perto é a possibilidade que a pessoa tem de poder frequentar o estabelecimento de ensino, e pelo menos com o mínimo de condições – não apanhar chuva no Inverno, não apanhar calor no Verão... Todas estas coisas, parecendo que não, são factores pequenos mas que para quem trabalha nos estabelecimentos de ensino são factores que não deixam de ter pertinência. A questão da manutenção e conservação dos edifícios escolares, não tendo sido acompanhada das necessárias compensações de natureza financeira fez com que durante muitos e muitos anos o 1º ciclo tenha sido o parente pobre do sistema educativo português. Havia investimentos no pré-escolar; houve investimentos no 2º e 3º ciclos e secundário e ensino profissional; o 1º ciclo foi estando abandonado, entre aspas, àquilo que eram as condições de cada uma das autarquias. Umas provavelmente com mais sensibilidade ou com mais recursos de natureza financeira foram

fazendo algumas intervenções, mas grosso modo, digamos que muito do parque escolar do 1º ciclo é um parque escolar com 30, 40, 50 anos, senão mais. E, portanto, aqui é um bocado de que a inexistência de recursos muitas vezes pode ter condicionado a concretização destes objectivos. Quanto àquilo que se adivinha, eu tenho sérias dúvidas e sérias reservas àquele conjunto de transferências que se pretendem transferir, algumas mais outras menos, como é óbvio e como é natural. Penso que, no que diz respeito à acção social escolar ela ser estendida ao 2º e 3º ciclo é evidente que trará algum acréscimo de trabalho em termos dos serviços municipais, mas sendo definida uma linha de orientação comum, permitirá que haja uma resposta mais ou menos uniforme para todo o concelho e não termos situações em que no 1º ciclo as coisas são analisadas de uma determinada forma, no 2º e 3º ciclo são de uma forma completamente diferente, havendo benefícios de um lado ou de outro. Às vezes não é o mais vulgar, mas pode acontecer o caso de uma família em que um filho tem apoio de escalão A no 2º e 3º ciclo, e ao nível do 1º ciclo em que as coisas são vistas de outra maneira já tem outro tipo de enquadramento. E, portanto, penso que aqui, se forem salvaguardados o modo como vão ser feitas essa transferência de verbas que é uma das coisas que valerá provavelmente acolher. Quanto à questão dos transportes, as câmaras já fazem muito deste tipo de trabalho. E, portanto, salvaguardando-se aqui também os mecanismos de transferência, as coisas poderão eventualmente funcionar mais ou menos bem. Depois temos aquelas que começam a ser as preocupações maiores na perspectiva dos municípios. A questão das actividades de enriquecimento curricular, penso que haverá questões que deverão ser resolvidas e ultrapassadas. E que terão que ver fundamentalmente com o quê? Com a questão das actividades, o valor que é pago às autarquias que é muito aquém daquilo que efectivamente é gasto. A questão da obrigatoriedade de ter que haver para todo o território nacional uma oferta que não possa ter em conta às vezes determinado tipo de especificidades locais ou do próprio estabelecimento de ensino e depois uma outra questão que terá provavelmente que ser vista num outro contexto que é a questão de que se entende que a aprendizagem da língua inglesa deve ser uma aprendizagem estratégica, não faz sentido que ela tenha uma dimensão extra-curricular, mas portanto uma dimensão curricular. E, portanto, aqui com depois situações que vão acontecer na transição de ciclo, que é se uma criança chegar ao 2º ciclo com quatro anos de aprendizagem da língua inglesa o que é que ela vai aprender no 2º ciclo? Não pode ser mais do mesmo que aprendeu durante quatro anos. E, portanto estas são questões que merecem uma reflexão. Aquelas para as quais tenho eventualmente mais dificuldade em as aceitar – e aqui com dimensões diferentes -, uma tem a ver com a manutenção e conservação dos edifícios de 2º e 3º ciclo, e outra tem a ver com a questão do pessoal não docente. Quanto à questão de

manutenção e conservação a transferência dependerá do pacote financeiro que a virá a acompanhar, porque é evidente que o parque escolar do 2º e 3º ciclo não está tão envelhecido quanto o parque escolar do 1º ciclo, mas decorrente da própria utilização e do contexto em que alguns desses edifícios foram feitos, necessitam de intervenções, nalguns casos, profundas, para adaptar também aquilo que se pretende que a escola venha a ser no contexto de novas tecnologias, de um novo paradigma em termos tecnológico. E, portanto, há aqui um conjunto de situações que deverão ser devidamente acauteladas. E tenho alguma dificuldade em saber, e até em compreender, se efectivamente existem recursos para que isto possa ser feito, esta transferência assim de uma forma tão simples. Quanto à questão do pessoal não docente, é aquela que eu vejo com menos dificuldade. Não consigo perceber se o facto de ser a câmara a administrar o pessoal, ou ter a responsabilidade sobre o pessoal não docente, haja aqui algum acréscimo de ganho seja para quem for. Porque uma das questões fundamentais e que tem vindo a ser debatida e tem vindo a ser abordada, tem a ver com o facto de que sobre o mesmo pessoal há o pessoal é pertença da autarquia, mas digamos que há uma responsabilidade efectiva daquele que vai ser o futuro director da escola, que tem competências em termos de distribuição de serviço, de férias, sob o ponto de vista disciplinar, até mesmo em instância da própria avaliação e digamos que a câmara que é a entidade a quem esse pessoal pertence, pouca ou nenhuma intervenção tem. E, portanto, é provavelmente aquela em que eu tenho mais provavelmente dificuldade em perceber esta questão da transferência para as autarquias, porque não sei se o facto de passar para a autarquia vai constituir um ganho seja daquilo que for, relativamente àquilo que já tínhamos anteriormente. Provavelmente a única coisa que se poderia ganhar é que em caso de falta de recursos humanos toda a gente sabe onde é que há-de bater à porta, que é uma porta mais próxima do que ir para uma direcção regional ou para o Ministério da Educação, que é uma entidade mais longínqua e com tempos de resposta provavelmente mais longe de poder dar uma resposta efectiva às escolas. Portanto, esta é, confesso, que é aquela que me levanta mais dúvidas e mais questões.

Q – Para encerrar esta dimensão de análise, eu deixava-lhe uma última questão, e que é a seguinte: Num cenário da transferência de competências com esta dimensão, como é que encara a questão da subsidiariedade entre as autarquias e o Ministério da Educação?

E2- Significaria que provavelmente... Ela tem que ser vista numa questão que é a seguinte: num contexto destes e num contexto de transferências, até porque obrigará sempre a um processo de natureza negocial entre o ministério e as autarquias, é uma questão de se imaginar que aquilo que seria uma relação importante era uma relação de parceiros efectivos e interessados na resolução de determinado tipo de problemas. E, portanto, em que as respostas

podem ser em ambos os sentidos, ou seja, haver uma preocupação do ministério no sentido de transferir competências para uma autarquia do mesmo modo que uma autarquia poderia necessitar de estabelecer com o ministério outro tipo de áreas de intervenção para poder dar respostas sob o ponto de vista local, sejam elas de diferente forma. Podem ser em termos de uma adaptação curricular, podem ser em termos de utilização de instalações escolares, podem ser enfim aquilo que se entender e que for a dinâmica própria. Muitas vezes esta relação que se estabelece de cima para baixo entre o ministério e as autarquias tem a ver por exemplo com... um dos últimos exemplos foi provavelmente a questão das actividades de desenvolvimento curricular. O ministério pensou o programa, decidiu aplicá-lo, entendeu que em primeiro lugar as entidades promotoras deveriam ser os municípios e, portanto, o município a partir ficar com este ónus de concretizar ou não ou disponibilizar ou não na sua área de intervenção este mesmo projecto. E isto obviamente foi abraçado pelos municípios porque entenderam que era uma mais-valia para as suas crianças, mas sem que estivesse salvaguardado efectivamente aquilo que iria ser o acréscimo de trabalho e de responsabilidades por parte dos municípios. E não é só muitas vezes a questão financeira. Tem muitas vezes a ver com as condições dos próprios estabelecimentos de ensino. Passar de um funcionamento até às três e meia ou até às cinco e meia ou seis horas com questões tão importantes como a vigilância das crianças, os recursos humanos afectos a, a questão da limpeza... Tudo isto são questões que são importantes e que põem em causa muitas vezes o normal funcionamento das próprias actividades. As condições em que as actividades são feitas, o modo como se avançou de um inglês para as outras actividades todas; como se procurou pôr e avançar e concretizar o projecto da escola a tempo inteiro, é tudo muito no sentido de cima para baixo e muitas vezes sem acautelar as necessárias responsabilidades. A questão, por exemplo, dos acordos de cooperação do pré-escolar, em que há o acordo em que a câmara se disponibiliza a disponibilizar os recursos, mas os recursos vêm sempre com a autorização da tutela. Não deixa aqui nenhuma margem de intervenção às próprias câmaras municipais. E, portanto, digamos que no domínio da educação, que é o que nós estamos a analisar neste momento, eu penso que, tenho algum receio de que com estas novas transferências a relação se mantenha nos mesmos moldes ou então ainda se acentue mais provavelmente o fosso entre o ministério e as autarquias.

Q – Falou no processo negocial, poderia eventualmente existir, na questão da subsidiariedade, pensa que, por hipótese, os contratos de autonomia poderão ser um instrumento para garantir essa mesma subsidiariedade?

E2 – Os contratos de autonomia, tanto quanto eu sei, até porque são poucos aqueles que já estão concretizados, digamos que é uma excepção em vez de ser provavelmente a norma, farão

sentido nessa dinâmica de subsidiariedade numa perspectiva em que todos os agentes locais estão claramente envolvidos em todo este processo. Portanto, digamos que não há aqui dimensões estanques em que uma é responsabilidade do agrupamento ou da escola, outra é responsabilidade da câmara, outra é responsabilidade do ministério. Portanto se aquilo que for, até se chegar ao contrato de autonomia, isso for resultado de uma intervenção efectiva de todos os agentes locais na concretização desse contrato de autonomia, penso que faz sentido e provavelmente ajudará a aproximar o ministério de todos os agentes locais, nomeadamente as escolas e as próprias autarquias. Se esta dinâmica não resultar dessa forma eu penso que é mais um contrato que se assina, um contrato que pode ter diversas entidades mas em que as entidades estarão provavelmente muito ciosas da sua área e muito preocupadas com a sua área e não tanto na perspectiva de construir aqui um conjunto de áreas comuns e para as quais todas trabalham. E portanto isso também implicará, quando há pouco falávamos na questão de que as câmaras também têm que olhar para a questão de uma forma diferente, provavelmente, o caminho que terá que começar a ser trilhado é a questão de começar a criar os tais projectos educativos locais ou municipais que dá uma perspectiva unificadora a todas estas questões e nas quais todos os agentes terão uma dinâmica e uma participação efectiva. Provavelmente aí a questão da educação deixará de ser pertença de um só grupo e será uma questão mais alargada e participada pelo conjunto da população.

Q – Passando para uma última dimensão de análise que se prende com o poder local e os órgãos de regulação da educação, e começaria por lhe perguntar como é que vê o papel do município na coordenação do conselho municipal da educação?

E2 – Os conselhos municipais de educação foram digamos como que criados nesta formatação actual decorrentes de quase que uma imposição legislativa com um contexto de que competiria a estas instituições ou estes organismos um papel importante naquilo que era a questão das cartas educativas, no que diz respeito à sua aprovação. E, portanto, a partir do qual seria necessário e, portanto, todos os apoios que viessem da administração central deveriam estar dentro deste formato da carta educativa. E, portanto, a própria constituição do próprio conselho municipal foi feito um pouco dentro desse formato legislativo, não tendo, por exemplo, em conta experiências que já existiam de conselhos locais de educação ou conselhos municipais de educação que tinham uma dinâmica própria e tinham espaço de participação dos diferentes intervenientes e que aqui, portanto, vem criar um conselho um pouco... que pretendeu ser tão alargado ao ponto de que entidades exteriores ao próprio conselho tenham assento no próprio conselho municipal de educação, não se percebendo claramente porquê nem qual é a mais valia que podem... estou a falar concretamente no papel que é desempenhado por institutos ou

organismos regionais da administração central, Instituto da Juventude, Segurança Social, Instituto do Desporto, enfim. Portanto, tenho dificuldade em perceber que mais valia é que isto trouxe. E, portanto, reconheço hoje que os conselhos municipais da educação, partindo da nossa experiência – não sei qual é que é a experiência nos outros concelhos -, foram eventualmente activos e tiveram um papel preponderante aquando da aprovação das cartas educativas. Digamos que a partir do momento em que a carta educativa foi aprovada houve como que o esvaziamento do balão. Portanto, hoje no nosso caso ele propriamente inactivo porque entendemos que reunir um conjunto alargado de pessoas para transmitir informações, ele ser um mero canal de informações e que isto não possa ter de aqui nenhum efeito prático em termos de uma discussão séria em torno das questões relacionadas com a educação, tanto mais que muitos dos intervenientes da educação e sob o ponto de vista local também não estão representados, nomeadamente os órgãos representativos dos estabelecimentos de ensino. E, portanto, aqui haverá que repensar um pouco isto. Na nossa perspectiva, estamos a pensar começar a reformular – reformular não é tanto – a reactivar o nosso conselho municipal da educação a partir do início do ano lectivo e, mantendo obviamente a composição que existe à qual obviamente não podemos fugir, mas provavelmente chamar os representantes dos estabelecimentos de ensino a estarem presentes e, portanto, a terem um papel mais activo, sendo que obviamente que eu não sei também se o conselho municipal de educação poderá ser um agente efectivo de regulação na medida em que ele está excessivamente dependente daquilo que são os recursos municipais em termos da área da educação, dos seus técnicos, o que todas as outras entidades em termos de um trabalho contínuo e aprofundado obviamente não podem ter porque estão distantes deste mesmo espaço e desta mesma realidade.

Q – Pedia-lhe que, no sentido do que tem vindo a dizer, me falasse um pouco do que é que tem a dizer sobre as competências atribuídas a esse órgão municipal e se – já consegui antecipar a sua resposta, mas gostaria que falasse nisso – se acham esse órgão neste município tem exercido cabalmente as competências que estão previstas no decreto-lei.

E2 – Exerceu, no sentido da elaboração e aprovação da carta educativa. A partir daí fizemos mais uma ou duas reuniões, uma das últimas já não teve quórum porque, entretanto, as pessoas não puderam participar. E, portanto, nós próprios fomos também deixando de sentir quase que a necessidade de ter esse tipo de estrutura de funcionamento, porque entretanto digamos que houve, aquilo que era a realidade que já existia, as reuniões que são feitas com os conselhos executivos dos agrupamentos e das escolas, as reuniões que são feitas com as associações de pais, as reuniões que entretanto foram sendo criadas na dinâmica criada no âmbito da rede social e, portanto, que criou aqui dinâmicas próprias e onde se abordaram questões muito

importantes, nomeadamente a questão do abandono escolar, a questão da indisciplina, a questão eventualmente da ausência de oferta em termos do apoio à infância, nomeadamente naquela faixa entre o zero e três anos de idade. E, portanto, este conjunto de coisas foram dinâmicas que entretanto se foram criando, foi trabalho que entretanto foi sendo feito. E digamos que o conselho municipal da educação foi ficando um pouco em banho-maria. Nunca deixámos de fazer as coisas pelo facto do conselho não estar a funcionar. Agora provavelmente num outro contexto e num contexto de definição de política educativa em termos municipais, provavelmente pode ser um espaço de, mas que tem que ter outra configuração que não esta, porque senão não me parece que tenha... e que seja qualquer coisa que vá para além de uma mera conversa e de um mero formalismo no sentido de de três em três meses reunirmos. Portanto aquilo que eu acho é que é muito orientado e não deixa aqui a possibilidade de os próprios municípios poderem seguir outros caminhos tão ou mais importantes.

Q – Passando para outro órgão de regulação onde o município está presente, eu perguntar-lhe-ia se considera importante a participação da autarquia no seio da assembleia de escola ou de agrupamento, e agora neste cenário de mudança de regime jurídico e com o alargamento da representação das autarquias nos órgãos de direcção dos agrupamentos e das escolas se acha que isso vai provocar uma alteração na participação das autarquias no seio desses órgãos?

E2 – Vamos ver. Que é importante que a autarquia esteja representada, até aqui, na assembleia do agrupamento ou na assembleia de escola, penso que sim. Fazia todo o sentido que ela aí estivesse, sendo que o modo como se está é um modo que pode ser tão ou mais próximo quanto tão ou mais próxima está a pessoa que está a representar o município das questões que efectivamente são as questões do dia-a-dia das escolas e dos agrupamentos. E, portanto, a questão do plano anual de actividades, do projecto educativo, dos projectos curriculares de escola ou projectos curriculares de turma, toda a questão de como é vista a avaliação... Tudo isto, se a pessoa que está próxima desta realidade pode ter um papel mais interventivo e que pode sentir que a sua presença lá é uma mais-valia ou se está muito distante desta realidade digamos que a participação da própria autarquia é quase que nula e muitas vezes leva a que as próprias pessoas comecem a não estar presentes nas reuniões e ou vão a umas ou não vão a outras... E, portanto, criam aqui uma dinâmica muito pouco interventiva e participativa. Há também o reverso da medalha de que a intervenção da autarquia é tão ou mais importante quanto mais for chamada a participar na discussão e na reflexão das coisas. Uma coisa é nós sermos confrontados com um documento que nos é apresentado e que votamos sim ou não, e muitas vezes há uma tendência natural mesmo que tenhamos algumas dúvidas sobre algumas das questões, enfim o domínio das escolas e o domínio da educação sempre foi muito virado

para as escolas e para dentro do espaço escolar, e, portanto aquilo que vem de fora nem sempre é bem visto, ou bem aceite. E, portanto, muitas as intervenções são mais cautelosas ou pura e simplesmente, mesmo quando as dúvidas são muitas e elas são manifestadas, fica aquilo que foi dito mas em termos da alteração efectiva pouca coisa resulta. Transferindo aquilo que tem sido a realidade actual e aquilo que vai ser a realidade futura, se nós formos ver, o conselho geral não terá..., muitas daquelas que eram as atribuições que já actualmente existiriam nas assembleias: aprovar o projecto educativo, o regulamento interno, o plano anual de actividades, emitir parecer sobre o orçamento... Digamos que a novidade aqui é o processo de escolha e de decisão de quem vai ser o director. E, portanto, a questão que me parece importante e relevante no meio disto tudo isto é: o que é que nós queremos, o que é que se vai querer em termos da participação efectiva destas entidades naquilo que já eram áreas naquilo que para as quais elas já tinham que ser consultadas. E, portanto, a situação manter-se-á no sentido de ou há uma presença efectiva dos órgãos e, portanto, do município na discussão dos documentos importantes da vida das escolas, e aí faz então sentido esta participação alargada dos municípios. Aqui ter-se-á que fazer um parêntesis: os próprios municípios terão também de saber escolher as pessoas que os vão representar. Não pode ser alguém que está completamente distante e afastado desta realidade, porque aquilo que se pretende também é que, sendo chamado a intervir, a sua intervenção seja uma intervenção no sentido de poder trazer mais-valias para a discussão daquilo que são os próprios documentos e as definições e as orientações estratégicas. Se assim for estaremos eventualmente no bom caminho, se não for manter-se-á mais do mesmo que tínhamos até aqui, portanto, uma participação passiva, que deixa de ser uma participação passiva de um e passa a ser uma participação passiva de dois ou de três e, portanto, continuará a ser na escola que tudo se resolve, tudo se decide, independentemente de ser a pessoa escolhida por via colegial ou por via concursal, se é que a palavra existe, portanto numa via em que a pessoa é escolhida num grupo mais restrito, mas que isto não trará grande vantagem, porque muitas vezes mesmo em termos locais há muito a tendência de que as questões da educação são questões para a própria escola e, portanto, nós mantemo-nos um pouco afastados desta realidade. Poderá ser que isto ajude também a abanar um pouco este marasmo em que às vezes se vive para poder trazer obviamente mais-valias do que aquelas que têm existido até aqui.

Q – Saltando para outra dimensão, ainda dentro desta dimensão de análise, falando um pouco da questão do intermunicipalismo e da comunidade urbana da Lezíria do Tejo. Até aqui, enquanto autarca, vereador da educação, quais é que entende que têm sido os contributos da

CULT no que respeita à coordenação das questões da educação que é uma das competências que lhe está atribuída por lei?

E2 – Olhe, eu no que diz respeito à CULT, houve alturas em que se procurou encontrar uma dinâmica em termos de espaço de encontro de responsáveis políticos e técnicos na área da educação no âmbito da CULT com todas estas novas responsabilidades como as actividades de enriquecimento curricular. Mas depois penso que se diluiu e acabou por deixar de acontecer. E, portanto, provavelmente hoje a representação é feita ao nível dos presidentes de câmara. As comunidades urbanas tiveram aqui, no que diz respeito à Comunidade Urbana da Lezíria do Tejo, ganhou aqui uma dimensão acrescida no sentido daquilo que foi uma dinâmica própria de criar as cartas educativas, pelo menos elas todas com uma determinada formatação e um determinado enquadramento, obviamente tendo em conta a particularidade de cada um dos municípios. Portanto, estamos hoje numa situação da questão do QREN e, portanto, da candidatura às verbas do QREN na área da educação. E, portanto, os centros escolares que foram ou têm sido todas elas via comunidade urbana, mas digamos que tudo isso passa-se ao nível digamos que de representação superior e não tem havido uma efectiva dinâmica que passasse pelos responsáveis políticos da educação e que pudesse criar aqui dinâmicas próprias e gerar até uma coisa que é importante que é a partilha de experiências nalguns casos a possibilidade de avançar para projectos intermunicipais em termos de determinado tipo de áreas que pudessem ser complementares. Estou-me a lembrar que muito é feito em cada um dos municípios e se tudo aquilo que é feito nos municípios pudesse ser alargado a outras escolas dos diferentes municípios poder-se-ia criar aqui uma dinâmica interessante e uma visão mais alargada das coisas. Poderiam criar-se dinâmicas próprias de tempos de encontro de estabelecimentos de ensino, de um espaço de partilha de experiências que seria provavelmente enriquecedor para todos que pudessem participar. Mas, pronto, isso não existido e continuamos orgulhosamente sós, cada um no seu canto, obviamente que há sempre contactos, mas são sempre questões laterais e não tanto uma dinâmica própria constituída dia após dia. Portanto, ao nível da CULT é um pouco esta sensação que eu tenho, vendo isto obviamente muito de fora.

Q – Havia uma última questão que eu tinha para lhe colocar, mas neste momento, e porque de alguma forma já respondeu, neste momento considero já ter aqui uma panóplia de informação para analisar e, mais uma vez lhe agradeço a disponibilidade.

E2- Só espero é que tenha sido útil e que a possa ajudar nalguma coisa.

Q – E eu espero também levar este trabalho a bom porto e que ele possa ser também de utilidade para a Lezíria fazendo ouvir a voz dos eleitos locais.

ENTREVISTA 3- E 3

Q – Boa tarde, Sr. Vereador, muito obrigada por me ter concedido o seu tempo para esta entrevista. Ela tem como objectivo caracterizar as políticas educativas municipais da Lezíria do Tejo, a partir das perspectivas e das percepções dos eleitos locais e, nessa medida, eu colocar-lhe-ia uma primeira questão que tem a ver com o papel da educação na intervenção municipal e pedia-lhe que me dissesse em que medida a intervenção municipal na educação está presente no programa de acção desta equipa autárquica que está em funções.

E3- O estar presente no programa, com certeza, e é uma das grandes prioridades, e penso que tem de ser uma grande prioridade para qualquer autarquia. Para além das competências que nos são atribuídas legalmente ao nível da educação, acho que, mesmo que se elas não nos fossem atribuídas, devia de ser uma preocupação nossa estas questões da educação. Isso é uma área que está bem presente, para além daquilo que eu já referi das questões legais e das competências que nos são atribuídas legalmente, é uma preocupação irmos um pouco mais além, ou seja, além de assegurarmos aquilo que nos compete enquanto autarquia local, procurar assegurar a máxima qualidade e com maior empenho acima de tudo, e com máxima qualidade ao nível do sistema de ensino. Nós pretendemos, e o que está presente nos nossos programas é um bocadinho isso, ou seja, para além do reforço daquilo que será a qualidade da nossa escola e da educação no nosso concelho. Estava-me a referir também aqui em relação ao nosso concelho, as grandes apostas ao nível educativo que temos pela frente, e com a nossa aprovação da carta educativa, quer ao nível de infra-estruturas, quer ao nível da rede de transportes, quer ao nível dos próprios equipamentos escolares, quer ao nível das actividades de enriquecimento curricular, ou seja, uma panóplia de áreas de intervenção, e que, para além de serem um desígnio nacional, desta autarquia e penso que da generalidade das autarquias do nosso país. Penso que os autarcas, um pouco de Norte a Sul do País, e também na Lezíria do Tejo, uma das grandes preocupações e uma das grandes áreas de intervenção é a educação, ou seja, estamos também a tratar daquilo que será o futuro do nosso concelho, que são as nossas crianças, os nossos jovens, que serão com certeza dentro de alguns anos o futuro e o rumo e serão eles que irão definir o rumo deste concelho.

Q – E em que medida é que espera que essa intervenção municipal se reflecta nos resultados pretendidos? Ou seja, já abordou essa questão, eu pedia-lhe que explicitasse um pouco mais com essas intervenções o que é que espera, qual é o resultado esperado?

E3- Para além do reforço e de termos no futuro os jovens um bocadinho mais activos, ou seja, que o nível e as condições de ensino que eu referi há pouco sejam propensas a propiciar que deste concelho saiam pessoas formadas, com espírito de cidadania, interventivos e com intervenção também na causa pública e na vida diária, tanto deste concelho como do resto do país, portanto, a nível nacional também. E proporcionando este circuito, se assim lhe posso chamar, educativo que irão percorrer no nosso concelho e daquelas áreas mais de intervenção. Como é evidente aqui não podemos dissociar qualidade e nível de ensino, não podemos dissociá-lo também daquilo que é também a própria política definida ao nível do ministério. Ou seja, estão aqui relações que estão sempre interligadas, ou seja, a nossa intervenção enquanto autarcas, enquanto autarquias, e dentro daquilo que são as nossas competências tem que ser sempre articulada com aquilo que é oferecido na própria escola. Sabemos que não é a autarquia individualmente que irá mudar este estado de coisas, ou consegue formar homens para o futuro individualmente. Queremos dar o nosso contributo, respondendo a essas solicitações e fazendo a nossa intervenção mas procurando isso mesmo, ou seja, que saiam daqui no futuro, e os jovens que estejam no sistema de ensino e que estejam nas escolas de Coruche, que estejam em pé de igualdade com os outros jovens do nosso país e que saiam ao nível dos conhecimentos, com essa base de conhecimentos que lhes possam no futuro ser um instrumento de trabalho, e também um instrumento de vida.

Q - Falou-nos da questão do ensino, das escolas, relativamente ainda à intervenção educativa dos municípios, para si, o que é também importante, em matéria de educação, para além do que se faz nas escolas?

E3 – Olhe, a educação deverá começar logo em primeiro lugar em casa. Isso é fundamental. Para além daquilo que se faz nas escolas, acho que as famílias têm um papel fundamental também na educação das nossas crianças. Das nossas crianças e dos nossos jovens. Aqui, peço-lhe desculpa por às vezes falar das crianças, mas o nosso nível de intervenção autárquico, apesar de termos programas direccionados para o ensino, para já, para o 2º e 3º ciclo, mas a nossa intervenção, a intervenção mais directa, é no pré-escolar e no 1º ciclo. Daí por vezes me escapar a linguagem mais para a criança, mas entenda como crianças e jovens do nosso concelho. Em primeiro lugar, a família deverá ter um papel fundamental também na formação das nossas crianças e dos

nossos jovens. A escola tem um papel também que lhe está destinado. E para além disso outras iniciativas que a autarquia poderá também desenvolver na formação dos nossos jovens, quer em programas extra-curriculares, mesmo fora do período lectivo, quer na oferta, durante o período lectivo, de várias valências e de várias ofertas pedagógicas que podem ser usufruídas na autarquia. Desde oferta que é disponibilizada pelas nossas ... ludotecas municipal, museu municipal com o seu projecto educativo também específico, pelos nossos serviços de desporto, ou seja, há muitas ofertas que nós canalizamos também para a escola e que poderá ser feito depois do período escolar, ou dentro do período escolar, mas sempre com esse espírito da formação e das nossas crianças e dos nossos jovens, para os orientar e para os tornar mais conhecedores, mais sábios e estarem de certa forma... eu acho que muitas vezes não é só as matérias que se vão aprendendo, e aquilo que se vai aprendendo nas escolas, mas também a cidadania, e a forma de estar e de intervir na nossa sociedade, acho que é também uma preocupação grande das autarquias. A parte curricular que é assegurada quase de certeza e terá de o ser dentro da própria escola; depois esta intervenção para a cidadania e a participação dos jovens e o fomentar desse gosto por estas questões de cidadania e de intervenção – causas sociais, causas desportivas, causas ambientais – ou seja, projectos que a câmara tenta direccionar também se formar um pouco mais as nossas crianças e estarmos também a fazer civilidade para estas questões.

Q – Quer fora do contexto escolar, quer em articulação com ...

E3 – Quer em contexto escolar, ou seja, mesmo durante o período escolar com projectos específicos que são direccionados, que são apresentados junto das próprias escolas, que são os projectos educativos municipais, em que apresentamos junto da própria escola e em que há actividades que são articuladas no contexto de escola, e depois também fora do contexto de escola que temos os tais... os períodos de férias, as tais actividades desportivas. Temos actividades oferecidas pela nossa ludoteca, temos actividades promovidas pelo nosso museu municipal, ou seja, também, e nomeadamente ao nível do museu procurar que a história do nosso concelho, e é essa a valência do nosso museu, seja transmitir aos nossos jovens de uma forma diferente daquela que têm durante o período escolar.

Q – Eu faria a transição para outra dimensão de análise desta entrevista, e pedia-lhe que me falasse um pouco do que é que acha sobre o actual – antes do novo decreto-lei publicado no dia 28 – conjunto de competências dos municípios na área da educação. Gostava que abordasse a questão actualmente – as competências que os municípios têm

actualmente – e relativamente às que vêm a caminho se acha que são naturalmente bem-vindas ou se tem alguma dificuldade em aceitá-las?

E 3 - Bem, das competências que temos actualmente, penso que são competências que têm sido desenvolvidas e têm sido bem desenvolvidas pelas autarquias. Penso que sempre que perspectivarmos uma delegação ou uma transferência de competências terá que ser sempre nesse prisma, ou seja, as transferências serão bem-vindas desde que essa perspectiva se tenha em mente, ou seja, não fazer transferência de competências por fazer transferência de competências, mas ter sempre aquela matriz de que faremos as transferências de competências se as autarquias conseguirem desempenhar e dar uma resposta mais satisfatória do que aquela que é oferecida. Não estou a dizer que aquela resposta ou que aquelas competências que estão a ser desenvolvidas estão a ser bem ou mal desenvolvidas, o que estou a querer dizer é que as transferências de competências a ocorrer terão de ser sempre para melhorar a oferta educativa e a oferta do desenvolvimento dessas competências. Em relação às competências que temos actualmente, penso que – e falando do município de Coruche – as temos desenvolvido cabalmente e por vezes com algumas dificuldades aqui e ali, por exemplo na questão dos transportes escolares, uma vez que temos um concelho com uma dimensão geográfica enorme, mas está perfeitamente implementado e temos conseguido oferecer e desenvolver essas competências de uma forma correcta e com um pouco de qualidade. Na perspectiva das novas competências que aí vêm, estamos numa fase ainda negocial. Temos tido alguns encontros e reuniões com a Direcção Regional da Educação. Estamos numa fase preparatória, ou seja, apesar de o diploma ter saído no dia 28 de Julho, ainda há muitas arestas para limar, há muitos aspectos para acertar e para esclarecer e também as competências não vão ser transferidas automaticamente. Hão-de depender da assinatura de contratos, de protocolos de execução com os municípios e cada município irá decidir ou não as competências a aceitar essas competências. Alguma delas, na prática, já são desenvolvidas por nós, estou a lembra-me por exemplo das actividades de desenvolvimento curricular. Na prática, em grande parte, os municípios são as entidades promotoras. É mais uma questão de articular as questões de financiamento e a forma como irá ser feito, mas na prática a gestão já é toda feita pelas autarquias, nomeadamente pelas autarquias que são as entidades promotoras. Ao nível dos transportes escolares, também não trarão grandes novidades para as autarquias, agora há outras competências que terão de ser muito bem pensadas e terão de ser muito bem discriminadas e saber efectivamente quais serão as contrapartidas, nomeadamente

ao nível do pessoal docente, do pessoal não docente, aliás, e da transferência dos municípios. Ao nível do pessoal não docente terão de ser muito bem balizadas as formas de cálculo, as contrapartidas terão de ser muito bem estudadas. Os ratios de pessoal transferido terão de ser muito bem analisado também. Estão umas fórmulas que não estão efectivamente na sua fase final, mas estão a ser trabalhadas, já foram apresentadas algumas versões, uma versão nomeadamente do Ministério de Educação determinar o ratio de pessoal que vai ser transferido para nós. E depois também toda a forma de gestão deste pessoal que nos levanta, e a mim propriamente levanta-me algumas questões que não concordo muito com elas. Se quiser detalhar isto um bocadinho mais podemos detalhar.

Q – Esteja à vontade.

E 3 – Ao nível da conservação dos edifícios é também...nós no concelho os edifícios a serem transferidos serão os edifícios de 2º e 3º ciclo, falando concretamente do EJI/JI do Couço, que é um edifício relativamente recente ao nível de condições e de estado de conservação não nos levanta dúvidas de maior. Seria um edifício que facilmente o aceitamos, temos o edifício da EB2.3, que também é relativamente recente, mas tem algumas questões que terão de ser muito bem limadas. Estou a lembrar-me das coberturas que são em fibrocimento e que logo aí poderemos ter algumas questões para limar. Apesar de tudo, o edifício também é recente, de 94..., tem dez, doze anos. Também não é um edifício muito antigo. Sabemos que há situações em que o parque escolar está bem mais degradado, nós, ao nível de edifícios, as coisas não estão muito más; mas há aspectos, nomeadamente aqui na EB2.3 que terão de ser limados. E também questões de comparticipação e de conservação dos edifícios que ainda não é muito clara a fórmula e as verbas a serem transferidas. Ou seja, não podemos tomar uma decisão de aceitar estas novas transferências sem estas coisas estarem todas em cima da mesa. Ao nível do pessoal não docente, pronto, aí tenho mais algumas reticências no aceitar destas competências. Por um lado ao nível dos ratios que vão ser definidos. Nós ao aceitarmos competências – como eu disse há pouco - e ao perspectivarmos as transferências de competências para as autarquias teremos de ter sempre a perspectiva de que as autarquias vão desempenhar melhor essas competências do que aquilo que elas estão a ser desempenhadas actualmente. E se não for para uma melhoria das condições nas quais são desenvolvidas estas competências então não vale a pena estarmos a fazer estas transferências de competências. Só por descarregar ou aliviar uma parte para sobrecarregar a outra. Penso que não poderemos ver isto por este prisma.

Terá de ser sempre pelo prisma de melhorar a oferta. Ao nível do pessoal docente, tenho aí, não docente, aliás. O docente, se calhar algum ano lá chegaremos. Ainda não está em cima da mesa.

Q – E aí já via com outro olhar ou as reticências eram as mesmas?

E 3 – Não tinha porque não sei sinceramente como é que iria ser feita essa transferência. Estaria a falar um bocadinho de cor. Não sei. Teríamos de ver bem qual é que seria o molde em que iria ser feita essa transferência. A nível do pessoal não docente é que já há algumas orientações e algumas coisas já definidas. E colocava-as em cima da mesa. Levantam-nos aqui algumas dúvidas. Logo na determinação do ratio. Os ratios que estão a ser levantados pelo ministério para determinar o pessoal que irá ser transferido para nós, à partida - já fizemos a aplicação desses ratios -, irão... imaginemos que o ministério tem actualmente 79 pessoas no concelho. A aplicação desse ratio irá determinar a redução desse pessoal que irá ser transferido. Na prática, ao nível de gestão, nós superamos, ao nível de pessoal autárquico, superamos claramente o ratio definido pelo Ministério da Educação. Temos muito mais do que o ratio de uma pessoa por duas salas. E depois também vai-nos ser transferido com a aplicação desses ratios que estão em cima da mesa. À partida esse pessoal irá ser reduzido. E sabemos que os conselhos executivos e os pais não irão depois bater à porta do Ministério da Educação, irão bater à porta da câmara. Sabemos que aqui é assim. Se já actualmente o fazem, mesmo em matérias que não são da nossa competência, ainda mais – tendo este interlocutor mais próximo – sendo uma competência nossa. E a questão dos ratios levanta-nos logo problemas práticos...

Q – Teriam um de dois ónus... ou recrutar ou...

E 3 – Exactamente. O ónus de virem bater à porta não me preocupa. Esse do mandar embora... Nós só aceitamos uma transferência de competências se essa questão dos ratios... Podemos chegar a um acordo é aquele e será aquele que o ministério, em negociações connosco e com a Associação Nacional de Municípios, vier a determinar. Mas a questão dos ratios e do pessoal a transferir terá de estar sempre definido antes a transferência se efectivar. Ou seja, terá de ser o ministério a determinar que destas 79 pessoas vão passar para o município 60. Não poderemos ser nós, e isso não podemos fazê-lo, sermos nós a definir que daqueles 79 só irão passar 60 e somos nós que vamos escolher as pessoas que vão passar. Isso terá de ser um trabalho prévio e terá de ser feito pelo ministério para chegar às pessoas que irão mesmo transferir. Mas aí levanta-nos logo... O ratio, como lhe disse, irá dar valores inferiores àqueles que nós temos

actualmente. Estou a lembrar-me das escolas de 1º ciclo, se formos a aplicar um ratio destes de um auxiliar por cada duas salas, temos logo o problema das actividades de enriquecimento curricular e as escolas não estão abertas só entre as nove e três e meia (da tarde).

Q – Falando um pouco das actividades de enriquecimento curricular e também do apoio socioeducativo nos jardins-de-infância da rede pública, relativamente a essas competências que, como disse há pouco, na prática, já tem vindo a fazer... Como é que encara essas actividades, como uma competência própria da autarquia ou algo que ainda não assume como competência própria da autarquia?

E 3 – Não. As competências que nós desenvolvemos encaramo-las sempre como competências nossas. Apesar de poderem não ser efectivamente e no papel competências nossas, mas encaramo-las como nossas competências. Nem faria sentido pensar de outra maneira. Isto é, na nossa casa, se estamos a desempenhar uma função, independentemente de ser nossa ou não e se a agarramos e se a desempenhamos teremos de a encarar sempre como nossa. Isso é inquestionável. Mas só voltando ao pessoal não docente, só para frisar outro aspecto também, e se me permite fazê-lo. Outra questão que se nos levanta é que agora com a saída deste novo diploma da gestão, da administração e da gestão das escolas – da autonomia. Esse célebre diploma. Também não nos parece correcta a forma como passam a ser hierarquizados e a forma de estar deste pessoal não docente. Não nos parece porquê? Ou seja, o ónus do pessoal fica a pertencer à autarquia e o que claramente resulta, na prática, é que a autarquia ao nível da influência – quando eu digo de influência digo de gestão deste pessoal – vai-se limitar a pagar o ordenado ao fim do mês. Porque, na prática, a dependência vai ser quase exclusivamente do director de escola...

Q – Está a referir-se ao poder hierárquico...

E 3 – Ao poder hierárquico. Ao poder hierárquico, pronto, Em que a gestão corrente está centrada no director de escola; a mobilidade deste pessoal vai estar também na mão do director de escola. Ao nível disciplinar, inclusive, o director de escola vai ter mais poder disciplinar do que tem o presidente de câmara sobre os funcionários municipais, ou seja, para pagar o ordenado ao fim do mês também não nos parece que seja correcto. Ao nível mesmo de avaliação de desempenho, ou seja, a avaliação de desempenho é feita pelo director de escola, neste caso de um professor, e nomeadamente do pessoal docente que está a acompanhar o pessoal auxiliar na escola onde estiver colocado, mas depois há ratios que se vão reflectir nos nossos ratios de avaliação de desempenho, ou

seja, vão interferir nas nossas quotas de Muito Bons e de Excelentes, quando nós deixamos de ter uma intervenção directa na questão da avaliação. Actualmente o sistema já está um pouco semelhante, mas há uma avaliação um pouco maior da nossa parte na avaliação, fazendo parte do conselho de coordenação... e temos articulado isto também com os agrupamentos, fazendo parte também da proposta de classificações que são atribuídas. Com este novo diploma de autonomia, da administração das escolas ficamos um bocadinho reduzidos ao pagamento no final do mês e depois a receber as exigências de que precisamos de mais um funcionário ou dois da escola A, B ou C. Na prática, somos os pagadores e os recrutadores, não é? Penso que a solução não está muito bem conseguida. E depois não me parece – isto é uma opinião muito pessoal – acho que houve aqui uma precipitação também, nomeadamente nas questões de mobilidade. Logo após terem saído estes diplomas houve um acordo entre o Sr. Secretário de Estado e alguns sindicatos em que se quer garantir que alguns funcionários afectos a determinados sindicatos, no acordo colectivo de trabalho, durante os próximos dois anos não vão ser objecto de mobilidade, ou seja, vai haver pessoal que vai ser transferido já com o ónus de não mobilidade durante pelo menos dois anos. Parece-me que temos aqui algumas questões que nos dão que pensar e são discussões que vamos ter de colocar em cima da mesa quando estivermos a negociar estes acordos de transferências de competências.

Q – Para encerrar este bloco que tem a ver com as competências dos municípios na educação e com a relação com o Ministério da Educação, lançava-lhe uma última pergunta, enfim, responderá como entender e que tem a ver com o seguinte: a questão da subsidiariedade, como é que encara a subsidiariedade entre a autarquia e o Ministério da Educação? Neste quadro de transferência de competências, o que é que competirá a cada uma destas instâncias, por um lado a autarquia, por outro o Ministério da Educação? Como é que será gerida esta questão da subsidiariedade?

E 3 – Isso aí também é uma questão que temos de colocar em cima da mesa. Vai ser uma discussão que terá de ser aberta. Aqui a questão, e a forma como eu vejo, é que estas competências que sejam transferidas deverão ser desempenhadas pelas autarquias em, e uma vez que são competências que irão passar para nós, sempre nessa perspectiva. Ou seja, o elo que está mais próximo das populações deverá desempenhar as funções, isto é, essas competências sempre naquela perspectiva que serão melhor desempenhadas do que são desempenhadas num nível superior. E só em situações em que essas competências não forem devidamente desempenhadas, devidamente

acautelado o seu desempenho com qualidade, pelo elo – quando digo pelo elo, digo pela entidade que está mais próxima das populações – só aí é que o ministério deverá chamar a si essas competências, o desenvolvimento dessas competências.

Q – Passaríamos para um último bloco, então, e tem a ver com o poder local e a sua relação com os diversos órgãos de regulação da educação, e pedia-lhe que me falasse um pouco do papel do município na coordenação do Conselho Municipal da Educação, como é que encara esse papel enquanto vereador da educação? E se, por um lado, concorda com o conjunto de competências que estão atribuídas a este órgão municipal, no âmbito do Decreto-lei 7/2003, e por outro lado, se acha que este órgão municipal de Coruche se tem sentido que há condições para ter desenvolvido cabalmente essas competências?

E 3 – Em relação ao Conselho Municipal de Educação, nomeadamente em relação ao nosso: em primeiro lugar, em relação às competências que são atribuídas ao órgão, acho que são correctas e penso que estão bem balizadas, e são aquelas que deverão ser assumidas por um órgão desta natureza e deste género. Em relação ao funcionamento do nosso Conselho Municipal de Educação, infelizmente, temos tido algumas dificuldades nomeadamente nalgumas reuniões em conseguirmos quórum para ele funcionar. Mas não sei se é um problema, não digo que é de Coruche, também se verifica noutros concelhos. O que nós temos constatado é que praticamente todos os conselhos – quando digo conselhos, digo conselhos com s - que temos instituídos no município, por sistema, há uma dificuldade incrível de conseguirmos quórum para eles funcionarem – desde conselhos de segurança, desde conselhos... Ou seja, na generalidade dos conselhos que temos instituídos parece que os membros têm sempre um certo sentimento de obrigatoriedade e vêm fazer – passo a expressão – “um frete” à reunião do conselho.

Q – Julga que isso tem a ver, por hipótese, com a composição do conselho, desse órgão?

E 3 – Eu estou a falar na generalidade dos conselhos. Estava-me a lembrar do conselho de segurança, estava-me a lembrar do conselho local de estão desde os conselhos executivos, estão desde as associações de pais, que estão exactamente os mesmo na assembleia de escola. Ou seja, os assuntos de relevância que possam ser discutidos no conselho – e agora ia um bocadinho ao conselho municipal de educação – o grande interesse das reuniões que nós temos conduzido, e temos respeitado aquela periodicidade daquela reunião trimestral por período... Num primeiro momento, o nosso conselho municipal de educação funcionou, teve duas reuniões num primeiro mandato do conselho. Houve nova tomada de posse dos novos membros deste conselho e temos

conseguido, pelo menos reuniões ordinárias, realiza-las. Agora o que se nota é um bocadinho isso: muitos dos assuntos discutidos no conselho, já foram discutidos na assembleia de escola. E as reuniões mais produtivas do conselho são aquelas obrigatórias para aprovar documentos que são mesmo da competência do conselho, nomeadamente da questão da carta educativa. Aí o conselho teve um papel bastante importante, mesmo ao nível de dinamizador e de palco de discussão deste documento, até com reuniões temáticas, sectoriais que tivemos, e com duas ou três apresentações – penso que três – que foram feitas no conselho mesmo para apresentação aos parceiros do conselho da carta educativa. Do processo de elaboração da carta foram feitas algumas reuniões e notamos claramente que foram as reuniões mais produtivas que nós tivemos no conselho municipal de educação. Nas outras reuniões, o que eu tenho sentido um bocadinho é que muitos dos assuntos que são discutidos, são discutidos por quem já está noutros órgãos, nomeadamente nas assembleias de escola. Apesar de termos alguns representantes que não têm assento nesses órgãos mas são também os representantes que eu interpreto que vêm fazer o tal frete e pouco contribuem para a discussão no conselho. Estou a lembrar-me dalgumas entidades que têm assento, não quero estar a particularizá-las, mas se entender...

Q – Esteja à vontade, é utilizado o regime de anonimato (do entrevistado).

E 3 – Por vezes a dificuldade de obtenção do quórum, as pessoas que já temos com presença activa são aquelas que já estão nos tais órgãos de que estávamos a falar há bocado, que já estão na assembleia de escola, ou porque é o presidente do conselho executivo, ou porque é o representante da associação de pais mas que também já tem assento na assembleia de escola...E muitas vezes estamos aqui a ter a discussão que já tivemos noutros órgãos e noutros palcos. Se calhar é um bocadinho o duplicar de discussão que já se tem, nomeadamente na assembleia de escola. Depois há os outros representantes que têm assento no conselho e que não estão noutros palcos, mas se calhar já noutro conselho local – que já estão no conselho local de segurança também; que já estão no conselho local de acção social...

(Pausa involuntária do sistema de registo – a forma da questão seguinte foi sensivelmente alterada em relação à realidade para reflectir a conversa perdida – não mais de 5 minutos)

Q – Falou da assembleia de escola, fale-me um pouco da importância da participação da autarquia neste órgão e, muito concretamente, se considera que o reforço de

representantes no novo órgão, o conselho geral, se esse reforço vai suscitar alterações na participação do município.

E 3 – Penso que não, irem três pessoas ou ir uma, não me parece que seja diferente, a orientação que levam é exactamente a mesma, ou seja, as definições já estão tomadas, ao nível do executivo e ao nível interno autárquico. Sendo os três representantes que referi há pouco, a bitola e a linha orientadora. Agora podemos, e é uma discussão que iremos fazer, se, enquanto representantes da autarquia, iremos alargá-la ou não a outras entidades. São representantes do município, apesar da competência para a designação desses representantes ser da câmara municipal. Poderá levantar-se também aqui a questão se poderá haver um representante da assembleia municipal, ou seja, é uma reunião que nós ainda vamos ter em reunião de câmara e que está em aberto. Os representantes são do município mas a competência para os designar é da câmara. É um campo para explorar: iremos limitar a quem está efectivamente no sector da educação, e aí uma pessoa ou duas tem que estar sempre presente que é quem está a par e quem está com a definição da política educativa...

Q – Este órgão passa a ter mais uma responsabilidade acrescida, que é...

E 3 – A eleição.

Q – eleição, num processo concursal, do director...

E 3 – Temos previamente o tal processo concursal, não é? Possivelmente irão apresentar-se, depois, na prática, uma pessoa ou duas, mas pronto. Tem essa competência, na prática, como é evidente. Vamos ver...

Q – Como é que, enquanto autarca, encara esta nova competência?

E 3 – É competência nossa também essa nomeação. Eu penso que também esta nomeação está um bocadinho já mitigada, porque previamente há um processo concursal que só determinadas pessoas que tenham determinados requisitos é que poderão estar nesse processo de eleição e ser candidatos a essa nomeação. Mas é uma competência que encaro com a máxima naturalidade. Não temos qualquer problema, até porque depois o conselho poderá designar uma comissão para avaliar as candidaturas e possivelmente é isto que vai ser feito na maior parte dos conselhos. Vai ser criada uma comissão para analisar os candidatos que estejam de certa forma a concurso para nomeação. E penso que quando essas propostas forem apresentadas serão unânimes nos conselhos. Pelo menos conhecendo a realidade de Coruche penso que serão situações unânimes de nomeação.

Q – E para terminar, convidava-o a saltar para outro palco. No fundo é o palco deste estudo extensivo, e, enquanto autarca e vereador com o pelouro da educação, pedia-lhe que me falasse um pouco daquele que tem sido o papel da CULT – da Comunidade Urbana da Lezíria do Tejo – no que diz respeito à educação, tendo em conta que uma das alíneas previstas na sua constituição relativamente às competências é a coordenação em matéria de educação. Até aqui que contributos é que tem sentido por parte desta comunidade urbana? Depois, num cenário de descentralização da educação, vê que esta comunidade urbana possa ter outro papel para além do que tem tido até agora?

E 3 – O papel da Comunidade Urbana da Lezíria do Tejo ao nível da educação... olhe, teve um papel muito importante quando foi a definição nomeadamente de intervenção na elaboração das cartas educativas. Foi um projecto que a comunidade urbana abraçou e abraçou muito bem. E o reflexo disso foi o facto de os municípios praticamente todos da CULT terem estado naquele pelotão da frente dos 38 municípios que assinaram as primeiras cartas educativas que foram homologadas pela Sra. Ministra da Educação. E logo aí houve um empenho forte da comunidade urbana nesse trabalho de terreno. Foi uma aposta a nível de CULT que deu os seus frutos por termos sido os primeiros municípios a ter as suas cartas educativas aprovadas.

Q – Para si o que significou estar nesse pelotão da frente em termos de homologação das cartas?

E 3 – Foi extremamente importante porque foi tratar de certa forma, as cartas educativas são um bocadinho isso mesmo, ou seja, é traçar aquilo que será o futuro e a prospecção do nosso parque escolar, nomeadamente o nosso parque escolar para o futuro. E foi o poder ter esses instrumentos e ter essa carta, este documento orientador, logo no primeiro momento. E daí ter alguma vantagem em relação a outros municípios, nomeadamente na preparação já dos projectos para se colocarem a concurso...

Q – Estamos também a falar em termos financeiros?

E 3 – Também financeiros, ou seja, o facto de sermos os primeiros municípios a ter a carta aprovada, tivemos logo aí um traçar daquilo que seriam as linhas orientadoras da nossa política educativa, nomeadamente ao nível de edifícios e de parque escolar para o futuro, para universo a curto e médio prazo. E isso deu-nos também essa vantagem de começarmos a preparação de alguns projectos nesta área, na área de obras e de requalificação do parque escolar e que permite-nos estar no pelotão da frente. E estamos agora numa fase de abertura de fundos comunitários para programas de concurso para requalificação do parque escolar e temos esse trabalho todo prévio já percorrido, não é?

Parece que não vemos aí alguma vantagem de perspectivar o que iria ser o nosso futuro ao nível do parque escolar. E tivemos esse tempo de preparação das coisas e não fomos apanhados, por assim dizer, desprevenidos agora com estas candidaturas a fundos comunitários. Sabemos que o QREN (Quadro de Referência Nacional) teve ali uma fase de indefinição e esteve um bocadinho nos dois primeiros anos – e ainda está – um bocadinho na fase da mastigação, ainda não sabemos como irão ser feitas determinadas candidaturas e determinadas áreas dos programas operacionais. No entanto, na área da educação estão já programas abertos e com fases de concurso abertas. E isto deu efectivamente essa vantagem de os municípios da CULT poderem estar já com as linhas orientadoras já todas definidas e se quiserem já com projectos preparados para avançar.

Q – E para além da carta educativa?

E 3 – Voltando à CULT, ao nível de contributos na área educação, este foi o seu grande contributo. Ao nível da definição de políticas educativas, a CULT não tem abraçado, ou não tem intervindo muito ao nível desta área. A principal área de intervenção foi mesmo ao nível de das cartas educativas. Tem tido outras importantes áreas de actuação, ao nível do saneamento, ambientais, de formação profissional, mas efectivamente ao nível da educação, que eu me lembre, e penso que não me está aqui a escapar nada, mas o grande papel centrou-se nessas cartas educativas.

Q – E com este abraçar de novas competências por parte das autarquias em relação à educação, pensa que de alguma forma a CULT pode ser aqui também uma mais-valia para o trabalho das autarquias nesta área?

E 3 – Claro que sim! Porque a CULT, quer queiramos quer não, é uma comunidade intermunicipal. E o facto de termos alguns projectos que podem ser desenvolvidos através de vários municípios. Isso torna por vezes muito mais fácil ao nível de candidaturas, ao nível de programas que são apresentados. Sendo as coisas apresentadas num clima de intermunicipalidade torna as coisas mais fáceis. E aí a CULT tem um papel, acho que ainda importante. Como referi há pouco, o grande papel de intervenção ao nível educativo foi – e foi um marco importante - ao nível das cartas educativas. Foi esse trabalho que foi feito. Agora, se calhar há mais uma série de áreas que a CULT, e nomeadamente com estas novas transferências poderá começar a abraçar e a debruçar-se muito mais sobre elas. Estou a lembrar-me, por exemplo... Há coisas tão práticas como isto: estou a lembrar-me de uma empresa de gestão dos equipamentos dos edifícios escolares destes edifícios escolares da CULT, por exemplo. Possivelmente já todos ouvimos falar da empresa das Águas do Ribatejo, com todas as suas vicissitudes, ou

seja aqui com estas competências há muitas áreas ... ao nível de constituição de soluções de intermunicipalidade, temos muito trabalho para agarrar, quer ao nível de conservação de edifícios, quer ao nível mesmo das próprias actividades de enriquecimento curricular, ao nível de transportes, por exemplo, ao nível de gestão das redes de transportes. Sei lá, estamos a falar de tanta coisa. As tais economias de escala que se conseguiram muito bem nas cartas educativas e noutros programas que a CULT tem desenvolvido irão ser transportados para aqui também. Houve, quando foi lançado este programa das actividades de desenvolvimento curricular, houve também por parte da CULT uma primeira abordagem, uma primeira exploração da possibilidade de lançarmos economia de escalas, ou seja, uma oferta ao nível da comunidade urbana. E houve essas reuniões preparatórias, inclusive com os vereadores da educação, com os presidentes de câmara, com a administração da comunidade urbana e com o administrador delegado, podermos lançar aqui um programa para tentarmos aqui economias de escala. As coisas depois acabaram por morrer porque sentimos aqui algumas dificuldades. Os timings eram um bocado apertados e havia câmaras – e era o caso da nossa – que já tinham a decorrer os concursos com as empresas quase contratadas; tínhamos outras câmaras ainda numa fase embrionária da exploração do processo; tínhamos depois ao nível da oferta, câmaras que pretendiam oferecer coisas completamente díspares de outras. As coisas depois encravaram ali um bocadinho e não se deram outros passos. Mas temos aí muita matéria que poderá ser explorada pela CULT nessas novas áreas de competências que nos vão ser transferidas. E penso que a CULT irá agarrar isso. Vamos ver. Essas competências são efectivamente muito grandes, nomeadamente naquela questão dos parques escolares e terá de haver aí esse envolvimento também da comunidade urbana na definição de estratégias comuns também aos municípios mas também de actuação em concreto no terreno.

Q – Sr. Vereador, muito obrigada mais uma vez. Eram estas as questões que tinha para lhe colocar.

ENTREVISTA 4 – E 4

Q- Bom dia, Sr. Presidente, em primeiro lugar e para tentar compreender em que medida a educação assume relevância nas políticas municipais, eu perguntar-lhe-ia: em que medida a intervenção municipal na educação está presente no programa de acção da equipa que lidera?

E 4- Nós somos um concelho que tem algumas características especiais, no contexto sub-regional, onde nos inserimos, isto é, nós somos um concelho que é complementar da grande Lisboa, servindo de zona de desconcentração populacional, comercial, industrial. Portanto, é por isso que somos o concelho com maior crescimento populacional da Lezíria do Tejo e necessariamente que somos também o que tem maior crescimento do ponto de vista da sua base económica. Isto determina que a escolha deste concelho para se viver imponha a quem administra o município que prossiga políticas que tenham em conta esta realidade, sobretudo no domínio da educação, naquilo que são as respostas sociais às crianças, dos zero aos três anos. Quero com isto dizer o seguinte: há muito tempo que a educação constitui uma prioridade na política municipal, quer no que se refere ao relacionamento com o Ministério da Educação, no que é da sua competência para a concretização de obras que são fundamentais, para dar resposta ao crescimento da população, estou a falar concretamente do Ministério da Educação em competências das escolas e equipamentos E.B.2.3 e secundária, porque no que diz respeito à câmara municipal, no quadro das suas competências, nós temos vindo a expressar no orçamento e no plano de investimentos aquilo que são essas necessidades, de crescimento. Temos hoje uma capacidade de resposta para mais de 90% das nossas crianças em idade de pré-escolar com as escolas que construímos e estamos hoje a concretizar já, em fase de concurso, os dois novos centros escolares como uma primeira prioridade para aliviar o regime que temos presentemente, de horários duplos, sendo que os próximos dois anos vão exigir ao orçamento municipal uma grande fatia de continuação deste investimento. Porque a nossa estratégia tem que assentar numa diferenciação em relação às zonas onde as pessoas vivem hoje e pretendem mudar. Isto é, quando nós temos uma boa oferta de edifícios, com capacidade para acolher com qualidade essas crianças isto reforça a nossa atractividade. Ou... Necessariamente que queremos crescimento do emprego, crescimento do parque habitacional, mas depois não temos as tais respostas de que as famílias precisam, que é de terem a tranquilidade de dizer assim “Eu tenho escola para o meu filho, eu tenho

creche para o meu filho, com qualidade, com edifícios e com espaços que tenham alguma qualidade.”. No fundamental, a resposta é esta: esta é uma prioridade municipal desde há vários anos e, portanto, vai reforçar-se ainda mais em função da aprovação da carta educativa enquanto instrumento prospectivo do futuro e daquilo que são as necessidades dum município em crescimento.

Q- O Sr. Presidente, de alguma forma, já antecipou um pouco a resposta do que eu ia perguntar a seguir. De qualquer forma, vou insistir para que explicita um pouco melhor, em que medida é que espera que essa intervenção se reflecta nos resultados pretendidos. Ou seja, que reflexos espera vir a ter nesta população que vai usufruir desses equipamentos e dessa qualidade de vida, em termos educativos?

E 4- Vamos lá ver, como sabe melhor do que eu, as infra-estruturas são apenas uma parte do problema, que é a qualidade da nossa educação e, sobretudo, do que se pretende que venha a ser a qualidade do sucesso educativo. Portanto, são parte importante, porque seguramente criarão muito melhores condições de trabalho a professores e alunos. Mas são insuficientes. Se não tivermos um corpo docente que possa ter condições para prosseguir as políticas pedagógicas e necessariamente ter os meios humanos necessários para que a escola funcione bem... se faltarem esses meios, não chegam os edifícios, não chegam as infra-estruturas. Portanto é preciso que também neste aspecto o Ministério da Educação acompanhe esta evolução. É preciso também que as famílias se interessem bastante mais pelos seus filhos, pelo acompanhamento dos seus filhos e pela ligação aos professores. Este é o sentimento que resulta de uma análise que fazemos, quer no conselho municipal de educação, quer no relacionamento que temos com os agrupamentos de escolas – existem três na área do município.

Q- E, para além do que se faz nas escolas, o que é que considera importante em matéria de educação, neste caso, levado a cabo pelo município?

E 4- Bom, em matéria de educação, direi que nós somos apenas parceiros que detemos algumas competências que são muito limitadas. Nós não nos imiscuímos naquilo que são, necessariamente, as suas práticas pedagógicas, as suas orientações tutelares. Agora, temos tido a sensibilidade de apoiar os agrupamentos de escolas naquilo que nos é possível apoiar. E, por exemplo, cada vez mais as crianças problemáticas, naquilo que são as suas atitudes comportamentais, têm que ter algum acompanhamento. Por isso, criámos uma estrutura de apoio aos nossos agrupamentos escolares dotando cada escola com um psicólogo que trabalha com os professores e que identifica os casos, que estabelece a ligação com as famílias e que, portanto, dá, deste modo, um contributo

importante para a detecção de problemas da criança. Como o professor não é um especialista na matéria, precisa desta ajuda, muitas vezes, para que o aluno dê o salto que precisa, ou tenha o tratamento necessário, porque às vezes é um problema de saúde. Esta plataforma de entendimento com os agrupamentos leva a que tenhamos criado uma estrutura que apoia o agrupamento na sua acção concreta, junto das crianças e depois procura também estabelecer as plataformas com a família e a saúde, se for caso disso. Isto são exemplos de colaboração. É óbvio que nós damos um apoio àquilo que são as actividades mais diversas das escolas.

Q – E para além disso? Esquecendo as escolas, certamente que o município desenvolve também acções que têm um carácter educativo...

E 4- É óbvio, que toda a política cultural que prosseguimos tem em vista contribuir para a educação das nossas crianças. Também esta política municipal tem de ser feita em estreita colaboração com as escolas. Porque se não houver motivação da escola para que o professor se ligue às nossas bibliotecas, se ligue ao museu, se ligue às actividades desportivas, que são também actividades educacionais, necessariamente que não obteremos o êxito que pretendemos. Eu direi que quase toda a política municipal, no que diz respeito à educação, sem interferir naquilo que é o trabalho dos agrupamentos é feita em estreita parceria com os agrupamentos de escolas. Não podemos estar de costas voltadas uns para os outros. Portanto, temos que obter a opinião, o conselho dos professores, à ajuda destes na motivação dos alunos para participarem naquilo que são as actividades que a câmara desenvolve e que visam contribuir para a educação das nossas crianças.

Q- Saltaria para um outro bloco desta entrevista e tem a ver com a questão das competências. Lançava-lhe o desafio de responder à seguinte questão, tripartida. O que é que acha enquanto eleito local do actual conjunto de competências que os municípios detêm em matéria de educação? Se acha que são suficientes e são bem-vindas? E, relativamente àquelas que aí vêm, uma vez que as coisas estão em marcha – já saiu o decreto-lei, inclusivamente, e as negociações estão em curso – se o alargamento para novas competências, se é naturalmente bem-vindo ou se tem algum tipo de dificuldade em aceitar esse alargamento de competências?

E 4- Bom, eu creio que... O histórico diz-nos que nós recebemos competências em 1984 no que respeita àquilo que é o património edificado das escolas do 1º ciclo; recebemos também o pré-primário, os transportes escolares e a acção social escolar. Foi um processo que não foi conduzido numa base negocial que permitisse que os

municípios não viessem a ter grandes encargos e a haver grandes distorções e divergências que resultam do facto de ser a lei das finanças locais a financiar as novas competências sem que existissem na lei critérios que permitissem que cada município pudesse receber em função do seu desempenho naquilo que são os seus encargos. Portanto, nós entendemos que a escola, na sua relação de proximidade com o município, e com as famílias, pode vir a funcionar de modo diferente, a ter um poder mais próximo daquilo que é a sua estrutura orgânica, mas há uma questão de princípio, que, a meu ver, deve-se impor a todas as questões, que é: uma competência só deve ser transferida de um nível para outro nível se com isso haja ganhos claros para a população. Não deve ser transferida uma competência sem que tenha sido feito um estudo, uma análise, em que se conclua que a escola ganha, a família ganha, o município ganha. Não é para termos mais poder que queremos mais competências. Deve ser para servir melhor as populações, neste caso concreto, a comunidade escolar. Ora bem, neste processo em curso de transferência de competências, o que é que está em causa? Pretende-se transferir pessoal não docente. Esta transferência de pessoal não docente tem, à partida, alguns problemas. Portanto, o pessoal que vem para uma autarquia tem que ter a tutela disciplinar, hierárquica e funcional da autarquia. Não pode ser de outra maneira. Ora bem, o que é que acontece? A escola, tal como está estruturada, tem um conselho executivo ou tem uma direcção, chamemos-lhe assim, em que essa direcção não pode demitir-se de alguma responsabilidade disciplinar para com os funcionários. De ter a direcção desses funcionários, de fazer o respectivo acompanhamento. E a lei da gestão escolar consagra esse direito que a escola tem para o seu bom funcionamento. Portanto, há aqui uma competência que se pretende transferir em que ficamos com uma dupla tutela, funcional, disciplinar, com alguma confusão que pode vir a ser geradora de conflitos entre a escola e a autarquia, o que, eu acho que é indesejável e que, portanto, deve ser analisada com todo o cuidado. Tem que haver muita articulação, se quisermos levar este projecto em diante, com muito bom senso, sob pena de cairmos na situação em que há um presidente de câmara que tem muita sensibilidade para as questões da escola, e que tem muita compreensão, mas há outro presidente de câmara que, não tendo essa mesma sensibilidade, entende que são funcionários autárquicos, e como tal, “Quem manda sou eu.” E, portanto, a situação pode ser geradora de conflitos. Mais: Na questão do pessoal não docente, os sindicatos negociaram com o governo que nos próximos dois anos eles ficarão afectos à escola. Ora, isto contraria aquilo que são as regras de flexibilidade na gestão deste pessoal.

Porquê? A câmara, ao ter um quadro de pessoal que irá para a escola, deve responder com os funcionários que são necessários, para a cozinha, para o pavilhão, no auxílio à acção educativa, mas não têm de ser sempre os mesmos funcionários. Ora, se falta um, se há um que está a mais de outro lado, nós teremos que ter esta flexibilidade, sem com isso perturbar o funcionamento da escola. Isso não está considerado. Portanto, é outra das preocupações. Depois, há ainda aspectos que são menores, que são resolúveis, mas que têm a ver com o futuro. O Pessoal que está na administração central, no que respeita, por exemplo à ADSE, é-lhe paga através do Ministério das Finanças. Transferir este pessoal sem que haja um mecanismo de previsão das despesas da ADSE que aí vêm, e que são vultuosas... Estamos a falar de mais de 36 mil funcionários. Isto não é nenhuma brincadeira. Não é nada que não tenha que ser bem ponderado e bem pensado. “Estes funcionários ficarão no Ministério das Finanças.”, Diz a Sra. Ministra. Mas diz, não o escreveu. Portanto, não há nada que nos garanta que isto possa acontecer. E como é que se resolve no futuro, quando a transferência for universal. Quando não for o resultado de uma contratualização anual?

Q- Receia que aconteça o mesmo que aconteceu em 1984, com os transportes escolares?
E 4- Se não acautelarmos hoje as questões de futuro, poderemos estar na boa-fé a cair em situações que podem ser muito complicadas para os municípios. E estas bem mais complicadas, porque se trata da transferência de 36 mil funcionários. Estes aspectos são importantíssimos, bem como no que diz respeito à transferência do parque escolar. Recebemos o parque escolar que corresponde ao 2º e 3º ciclo da escolaridade obrigatória. Os edifícios são avaliados no seu estado de conservação. Logicamente são contratualizadas as obras que são necessárias, que podem ser feitas pelo ministério e entregues depois ao município ou podem até ser feitas pelo município de acordo com a negociação com o ministério. Mas há aqui uma questão que subsiste e que é importante. Que é a necessidade de haver manutenção diária e corrente das escolas, para não as deixar degradar. E, por isso, tem de haver uma verba, no orçamento da escola, e da câmara necessariamente se esta transferência se vier a concretizar, que permita dar resposta a estes problemas. Isto é, o estore que se avaria, o vidro que se parte, a casa de banho que avariou e que não está utilizável, a pintura do edifício que tem de ser feita, e algumas outras intervenções que aparecem, os grafitis, que, às tantas, dão uma péssima imagem exterior da escola... Até mesmo perante a comunidade, que reage mal aos grafitis nas escolas. E era preciso que o ministério se disponibilizasse para garantir uma verba anual calculada com base em critérios que pudessem necessariamente ter em

conta o tipo de edifício, a sua idade, para que pudéssemos, de facto, fazer esta manutenção. O ministério acha que isto não é necessário. Então o dinheiro de onde vem?

Q- Desculpe interromper para lhe perguntar se os contratos de execução previstos no decreto-lei não prevêm este tipo de cálculo.

E 4- Não prevêm. Não prevêm. Têm outras situações que nós queremos ver esclarecidas e resolvidas. Isto são apenas exemplos que eu cito de falta de resposta a questões colocadas ao Ministério da Educação e que, a não serem resolvidas cabalmente, poderão levar os municípios a contratualizar algo que será perverso em termos de futuro. Trará encargos enormes a câmaras municipais que, muitas vezes, já têm situações débeis em termos financeiros.

Q – Para encerrar este bloco, e tendo em conta este quadro de transferência de competências, eu perguntar-lhe-ia, como é que neste cenário, encara a questão da subsidiariedade entre Ministério da Educação e os municípios?

E 4- Bom, o Ministério da Educação tem de manter necessariamente tudo o que será ligado à tutela pedagógica. Aos currículos, àquilo que são as grandes linhas orientadoras da política da educação. O resto, poderá ser descentralizável, quer para as autarquias, quer mesmo para as futuras regiões administrativas, porque acho que, de facto, a regionalização é um desafio, mas é também um imperativo nacional. Nós não podemos continuar a ser um dos países mais centralizados da Europa. Porque não ganhamos com isso. Está demonstrado o contrário. O Ministério da Educação deverá manter as grandes políticas da educação. A aproximação dos municípios tem que ver com esta aproximação à escolaridade obrigatória. Agora há um longo caminho a percorrer. Não será apenas com boa vontade, e numa relação de desconfiança perante alguém que está a tentar aliviar encargos que nós podemos construir este futuro. Nomeadamente agora vem este pessoal não docente, mas amanhã perspectiva-se até o pessoal docente. E esta questão é uma questão muito delicada. Aliás, o ministério teve essa percepção ao ter retirado as questões do pessoal docente, mas, no futuro, eu não sei se não voltaremos a ter este problema. Tem de ser muito ponderado, porque o Presidente da Câmara não pode, de maneira nenhuma, tutelar profissionalmente o docente que é alguém que tem um compromisso com as políticas educativas do Ministério da Educação. Não há políticas educativas locais. Pode haver políticas educativas locais, agora, elas, no que diz respeito às actividades lectivas não podem deixar de obedecer a orientações para um todo nacional. Esta é uma questão que me parece complicada e precisa de uma outra

estruturação administrativa para o país que neste momento não se vislumbra, nem sequer para a próxima legislatura.

Q- Queria saltar para o próximo bloco, mas há uma questão que ainda não foi explorada na entrevista, relativamente ao apoio socioeducativo dos jardins-de-infância da rede pública e relativamente às actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo, como é que, neste momento, encara esta intervenção do município? Como uma competência própria ou mais como um objecto de contratualização?

E 4- Neste momento são competências contratualizadas. Não são competências próprias. Portanto, nós através da Associação Nacional de Municípios, , estabelecemos um protocolo com o ministério para aquilo que foi o alargamento dos horários dos jardins-de-infância, das 25 para as 40 horas, e, portanto, as 15 horas a mais correspondem à componente socioeducativa. Que corresponde a quê? Ao alargamento de horário até às 5 e meia, seis horas, conforme o horário de abertura, e à componente de almoço. No caso concreto do Município de Benavente, nós considerámos que era extraordinariamente importante para a educação alimentar das crianças, que as nossas 625 crianças que frequentam o jardim-de-infância tivessem direito a um almoço gratuito. Isto para que de cedinho começassem a aprender regras de educação e de dieta alimentar. Muitas vezes em casa, os pais facilitam muito e este processo leva a que as crianças depois só comam *Bolicoase* os miminhos que os avós lhes proporcionam. O resultado é que depois temos crianças com problemas de saúde que temos que acautelar em termos de educação alimentar. Depois a outra componente é feita, como sabe, com alguma animação. As crianças têm desde a biblioteca que vai ao jardim contar as histórias, o início da educação musical e da expressão físicomotora. No que diz respeito às actividades de enriquecimento curricular, o que é que é preciso dizer? Estas actividades que, correspondendo àquilo a que o ministério chama a escola a tempo inteiro, só são desenvolvidas em espaço escolar aonde existem horários normais. Ora bem, na nossa situação municipal não há horários normais, há horários duplos, havendo que encontrar espaços alternativos, e horários que permitam manter uma ligação às actividades lectivas. Há miúdos que têm actividades de enriquecimento curricular durante a manhã, outros terão ao final da tarde, consoante o seu horário. Isto levou a que umas câmaras tivessem avançado directamente para a contratualização deste pessoal, outras encontraram parceiros no terreno. Nós, no caso de Benavente, entendemos que devíamos servir-nos das nossas instituições privadas de solidariedade social e das nossas colectividades e instituições que estivessem disponíveis. A experiência tem

decorrido razoavelmente bem. É a avaliação que fazemos, em termos das actividades, embora subsistam alguns problemas, que não estão nem estarão resolvidos a curto prazo. Estas actividades só terão sucesso quando tivermos pessoal estabilizado, qualificado. Muitos professores passam por aqui, mas depois quando encontram algo melhor saem, porque não têm que ficar a ganhar vinte e cinco tostões por um horário incompleto. Eu creio que a solução para as actividades de enriquecimento curricular, que é assim que se chamam, passarão pela “curricularização” das actividades. Porque, no fundo, são actividades curriculares. E, portanto, isto estabilizava o corpo docente. Estabilizava também o pessoal auxiliar. Assim não! São contratos por dez meses que o ministério contratualiza com as câmaras e que as câmaras protocolizam com os seus parceiros. Não é isso que se pretende para a escola a tempo inteiro. Não é isto que se deseja para o próximo futuro se queremos dar o tal salto qualitativo em termos da educação.

Q- Passaria para um último ponto – finalmente – e que tem a ver com o relacionamento do município com os órgãos que detêm algum papel na regulação da educação. E pedia-lhe que falasse um pouco do papel do município na coordenação do conselho municipal da educação, no que respeita àquilo que é o papel desse órgão, tendo em conta a sua composição e as suas competências.

E 4- Bom, eu direi que nós temos um conselho municipal de educação que tem funcionado regularmente, em reuniões trimestrais, ou eventualmente reuniões extraordinárias sempre que se considere necessário. Para além dos membros que o constituem, que são os que resultam da lei, há sempre a participação das direcções, ou conselho executivos, das escolas. Ainda que sem direito a voto, parece-nos que é indispensável a sua participação, o seu contributo. O conselho municipal da educação tem-se debruçado fundamentalmente sobre questões que têm a ver com preocupações, que tenham a ver com a escola, por exemplo, a qualidade e o sucesso educativo, questões como a indisciplina na escola. Estamos a criar grupos de trabalho que dinamizem essa discussão, que proporcionem e alarguem esta discussão, com os cuidados que teremos de ter na abordagem desses temas. Não são problemas fáceis, mas pretende-se que esta discussão venha a ser alargada, partindo do conselho municipal de educação, perspectivando a realização de alguns seminários, de alguns encontros em que se possam, com recurso a especialistas, abordar com os pais e com os professores estas problemáticas para tentar encontrar as soluções no terreno. É evidente que o conselho municipal produz recomendações, avalia a situação das escolas, aprova os

apoios sociais escolares, aprova os planos de transportes escolares. Tem um papel bastante activo e importante, mas pensamos que estamos ainda numa fase em que há ainda alguma inércia. É preciso dinamizar, é preciso que o conselho municipal não seja mais uma figura que, às tantas, faz sair ou publica no site da câmara, para um público muito restrito aquilo que é a sua actividade. O que nos importa é que o conselho municipal de educação venha a ter um outro papel e outra intervenção junto da comunidade escolar. Porque tem autoridade para isso; tem competência técnica para o poder fazer. Há que criar no seio do conselho municipal da educação, alguns grupinhos que preparem trabalho, que seja apreciado pelo conselho municipal de educação, e que sirva de base à ligação às famílias, à comunidade escolar, para que se entenda quais são as grandes preocupações que temos pela frente, e para que as pessoas possam participar. Portanto, um trabalho mais alargado, e não apenas no seio de alguns experts que produzem opinião, mas em que a mensagem não chega onde deveria chegar.

Q- Saltando para outro palco, eu pedia-lhe que me falasse um pouco da participação das autarquias nas actuais assembleias de escola ou agrupamento e naquilo que pode vir a ser a participação das autarquias nos próximos conselhos gerais com a alteração do regime jurídico da administração escolar e se essas alterações no que diz respeito ao número de participantes do município se pode repercutir na própria participação do município no seio desse órgão. Obviamente bem como a questão das novas competências que os municípios têm.

E 4- Sabe que... eu tenho uma leitura – sempre tive essa leitura -, a nossa participação nas assembleias gerais de escola é uma participação que não dignifica muito o papel do município. Em muitas autarquias – felizmente na nossa não – as autarquias, quando participam nas assembleias de escola, são os chamados bombos da festa, é o termo mais próprio. Levam pancada dos pais, levam pancada das direcções das escolas, levam pancada de toda a gente. Não é para este efeito que se reclama a participação das autarquias nas assembleias. E o previsto reforço desta nossa participação não vai ajudar substancialmente o funcionamento da escola. Direi que o papel do conselho municipal de educação tem que vir a ter uma maior importância. A nossa participação na assembleia de escola limita-se à votação projecto educativo e à possibilidade de participar na eleição do director. Mas isso cria até dificuldades, um vereador que tenha esse pelouro não pode estar em duas, três assembleias de escola. Portanto há que encontrar aqui outras alternativas. É isso que estamos a ver: qual é a melhor forma de participar. Não damos uma grande importância a esta representação. A autarquia tem a

legitimidade que tem e a sua legitimidade não é igual à que tem uma associação de pais, ou mesmo uma associação de estudantes. Não é igual, porque deriva do voto popular. Nós temos que representar a todos. Portanto, creio que aqui há algo que... Nós temos sido minorizados neste aspecto, nesta estrutura da escola. E então, se se pensa em transferir todas as competências que tenham a ver com a escolaridade obrigatória. Se é que este é o pensamento do Ministério da Educação, então eu direi que obrigatoriamente a lei da administração escolar tem de ser revista e tem de se dar ao Município um outro papel e uma outra intervenção. Permita-me que utilize a expressão “Cada macaco no seu galho.” O ministério tem competências, deve exercê-las, as autarquias têm competências, também as devem exercer, por isso tem de ter uma representação condigna, em termos daquilo que será a gestão da escola. “Cada macaco no seu galho” porque os municípios não podem mandar nas políticas de educação, nas orientações pedagógicas, mas tem que mandar naquilo que é a sua competência, naquilo que lhe vier a ser transferido. E, portanto, o papel o papel não pode ser apenas na assembleia de escola.

Q- Para terminar, e saltando para um palco mais vasto, eu pedia-lhe que pensasse um pouco em termos da Comunidade Urbana da Lezíria do Tejo que, no acto da sua constituição em termos legais, tem em matéria de coordenação da educação. Pedia-lhe que me dissesse, por um lado, até aqui que contributos entende que esta comunidade urbana deu para a educação e, por outro, se num cenário de descentralização da educação, se vê que esta comunidade urbana possa vir a ter outro papel, no que diz respeito às políticas de educação?

E 4- Voltamos a falar de descentralização. Na nova reestruturação administrativa, provavelmente as comunidades urbanas vão novamente funcionar como no passado, como associações de municípios. Vão voltar atrás.

Q- Ai sim? Mas no fundo mantém a sua natureza intermunicipal.

E 4- Perfeitamente.

Q- Satisfá-lo?

E 4- Ah... Necessariamente. Eu direi que a comunidade urbana tem procurado dentro daquilo que são as suas competências, servir os municípios associados, mediante aquilo que é a expressão da sua vontade. Foi possível que as cartas educativas de todos os municípios da Lezíria fossem feitas, entregando essa competência na escolha da equipa técnica à comunidade urbana, com evidentes ganhos, nas economias de escala. Ganhos de tempo, também, de tal modo que os municípios da Lezíria de Tejo foram os

primeiros a terem as cartas educativas prontas, e aprovadas, e homologadas. Agora, a comunidade, naquilo que é a contratualização do quadro comunitário de apoio tem estado e está a negociar aquilo que serão as verbas necessárias para a implementação dos novos centros escolares. São as intervenções que têm sido possíveis, porque, de resto, não temos competências noutras matérias. Elas são municipais e só podem ser exercidas pela comunidade se forem delegadas pelos municípios. Não faz sentido delegar competências que contrariem a importância da relação de proximidade. Mas pode haver, por exemplo, concursos para os transportes escolares, em que haja uma rede de transportes escolares que sirva a comunidade educativa e que, portanto, sirva os municípios todos. Também naquilo que é a conservação das escolas, a comunidade vai ter que ter um papel num futuro muito próximo, agora que há esta nova visão de que as TIC's são importantíssimas na aprendizagem. Portanto, a comunidade urbana pode substituir-se aos municípios em algumas destas questões. São questões que nós estamos a equacionar sempre à procura de ver como é que fazemos melhor gastando menos.

Q- Sr. Presidente, chega ao fim a nossa entrevista. Agradeço-lhe mais uma vez.

ENTREVISTA 5 – E 5

Q – Sr. Vice-Presidente, o objectivo desta entrevista prende-se com um estudo extensivo em que se pretende fazer uma caracterização das políticas educativas municipais da Lezíria do Tejo e, para começar, tendo por base o tema da educação e a intervenção municipal, e tentando compreender em que medida a educação assume relevância nas políticas municipais, eu começaria por lhe perguntar, em que medida é que a intervenção municipal na educação está presente no programa de acção desta equipa autárquica que está em funções?

E 5- Nós temos vindo ao longo dos anos, ao longo das diversas equipas autárquicas, a intervir activamente na política da educação, quer naquilo que são competências já delegadas pela administração central nas autarquias, quer competências que, não estando claramente delegadas, perante a manifesta insuficiência de resposta por parte da administração central, as autarquias de uma forma ou de outra foram, enfim, colmatando as necessidades e foram tomando medidas para que as coisas corressem bem do ponto de vista das escolas e do ponto de vista das crianças. Refiro-me nomeadamente à questão do pessoal auxiliar. Como se sabe, existe uma grande carência de pessoal auxiliar efectivamente ao serviço por parte do Ministério da Educação – isto já se arrasta há muitos anos – e as autarquias têm vindo a contratar pessoal auxiliar para colmatar as necessidades. Também no âmbito das próprias actividades de enriquecimento curricular, das refeições escolares, da aquisição de material para as actividades, de consumíveis, de papel, enfim, tudo o que tem a ver com o funcionamento normal dos estabelecimentos de ensino do 1º ciclo, dos jardins-de-infância, nalguns casos até mesmo – apesar de não ter havido ainda a transferência de competências - as autarquias têm vindo a contribuir activamente para colmatar as necessidades que se têm vindo a verificar.

Q – Sr. Vice-Presidente, eu insistia na questão do programa de acção, em termos de programa de acção, daquilo que se pretende fazer nesta legislatura, o que é que destacaria e em que medida é que espera que essa intervenção se reflecta nos resultados pretendidos? Em termos de acção educativa, que resultados espera para esta população?

E 5- Em termos de programa de acção, a grande medida de fundo estrutural prende-se com a implementação da carta educativa e com a remodelação e a reformulação das próprias instalações desportivas, nomeadamente a criação de centros escolares nas grandes freguesias, nomeadamente um centro escolar em Pontével, por via da expansão

das próprias instalações da actual E.B.2.3 de Pontével, e a criação de raiz de um centro escolar na zona de confluência das freguesias do Cartaxo e Vila Chã de Ourique para servir essa zona do concelho. Portanto, eu diria que a implementação na maior expansão possível da carta educativa e as directrizes da carta educativa criará as condições do ponto de vista infra-estrutural para um desenvolvimento efectivo e mais correcto da política educativa.

Q – E para além do que se faz nas escolas, o que é que considera importante em matéria de educação no que diz respeito à intervenção das autarquias?

E 5- Peço desculpa, não percebi a pergunta. Para além do que se faz...

Q – Para além do que se faz nas escolas, isto é, para além do que se faz no seio das escolas, o que é que considera importante em termos educativos, e que é desenvolvido por parte das autarquias?

E 5- Eu poderia referir, por um lado, aquilo que nós chamamos as férias desportivas e culturais que permitem que um número significativo de crianças do nosso concelho, fora das actividades lectivas e fora do calendário normal das actividades lectivas, tenham acesso a um conjunto de actividades que se pretendem não meramente lúdicas, mas também actividades físicas que contribuam para o seu desenvolvimento físico e intelectual. Eu ressalvaria também aquilo que estamos a implementar, nomeadamente através do centro cultural - dos serviços educativos -: o procurar levar um número crescente de crianças e jovens ao centro cultural, para assistir a espectáculos, assistir a workshops. Penso que é também uma componente que complementa, de alguma forma, aquilo que é a escola formal.

Q- E com esse conjunto de intervenções – eu ainda voltaria um pouco atrás e insistiria na questão dos resultados esperados com essa intervenção – que alterações é que espera que isso venha produzir na população deste concelho?

E 5- Começando pela população mais jovem, que é isso que se pretende, não é? Primeiro, um ataque directo e objectivo ao abandono escolar. É objectivo conhecido, a nível governamental também, diminuir, se possível erradicar, o abandono escolar. O que é que nós fazemos para isso? Primeiro, a criação de melhores condições físicas nos estabelecimentos de ensino, no sentido de motivar os jovens para uma perspectiva mais activa da escola, um relacionamento mais activo com a escola, logo, diminuindo a tendência para o abandono escolar; a criação de percursos alternativos para aqueles jovens que, por uma razão ou por outra, não se adaptam, ou se adaptam menos, ao percurso normal, digamos assim, escolar – para isso criar turmas de currículo

alternativo... O próprio Programa PETI - Programa de Erradicação do Trabalho e da Exploração Infantil – no qual nós também colaboramos activamente. Sendo um programa paralelo, e sendo um programa de intervenção, eu diria, em último grau, quando já tudo falhou, é uma aposta clara do município que vai continuar a funcionar no próximo ano lectivo nas escolas de Pontével e na E.B.2.3 Marcelino Mesquita. Portanto, é contribuir também para reduzir ao mínimo o abandono escolar e aumentar ao máximo o próprio rendimento e os resultados escolares dos alunos.

Q- Relativamente às competências dos municípios na educação – o Sr. Vice-Presidente já abordou por alto esta questão -, eu perguntava-lhe o que é que acha sobre o actual (antes do decreto-lei de 28 de Julho) conjunto de competências dos municípios na área da educação? E relativamente às que aí vêm, se acha que são naturalmente bem-vindas, e se fazem sentido, ou se tem alguma dificuldade em aceitá-las?

E 5- Não tenho. Eu devo confessar que me parece que o modelo que aí vem, ou seja, o modelo em que os municípios efectivamente são responsáveis por toda a gestão escolar, até ao 3º ciclo, à excepção – e muito bem – da componente pedagógica, da componente dos professores, e da componente da gestão do pessoal docente, este modelo que vai agora arrancar é o modelo adequado. E é o modelo adequado porquê? Porque, e como comecei por dizer no início da entrevista, por uma questão de proximidade, naturalmente os municípios têm vindo a fazer um esforço muito grande e - eu atrever-me-ia a dizer – a extravasar um pouco aquilo que eram as suas competências até agora e a contribuir activamente para a resolução dos problemas. Então se os municípios já têm vindo a fazer isso, que se crie um modelo através do qual os municípios são dotados dos meios financeiros adequados para que cumpram essa missão com todo o valor e em toda a sua plenitude. Parece-me que este modelo é um modelo extremamente interessante; encaro como uma oportunidade para os municípios, também por via do reforço da participação dos próprios municípios nos órgãos de gestão das escolas e agrupamentos. Portanto, é um modelo bem-vindo desde que, obviamente, seja acompanhado dos meios financeiros necessários para que os municípios levem a cabo esta missão.

Q- Por via da alteração do modelo, estamos a atravessar um momento de negociações entre municípios e Ministério da Educação no que diz respeito a este quadro de transferências. Pese embora o facto de aceitar como bem-vindas e naturais estas competências, eu perguntar-lhe-ia se ainda assim subsistem algumas preocupações, algumas situações que entende que sejam de acautelar neste processo negocial de transferência das competências?

E 5- Naturalmente que subsistem algumas preocupações, bastante preocupações mesmo. E tentando sistematizar, ao nível do pessoal, tivemos conhecimento, muito recentemente, que o Ministério da Educação vai transferir para os quadros, ou para o regime de contrato de trabalho, conforme o caso, todo o pessoal que existe neste momento ao serviço das escolas e dos agrupamentos independentemente de ultrapassarem ou não o ratio estabelecido pelo Ministério da Educação. O que significa que os municípios vão receber na sua estrutura de recursos humanos um conjunto significativo de recursos humanos, nalguns casos e – e por muito que nos custe – são recursos humanos com uma média de idades extremamente avançada, nalguns casos são recursos humanos com períodos de baixas (médicas) prolongadíssimas, que em termos de produtividade efectiva naquele posto de trabalho revelam, de facto uma produtividade muito baixa. E temos que ser claros e objectivos: não se pense que esta pura transferência de recursos humanos – mesmo acompanhado do envelope financeiro para o pagamento dos vencimentos – por si só resolve os problemas do pessoal auxiliar nos agrupamentos, porque não resolve. Vai ser necessário, mesmo assim, um grande esforço da parte dos municípios para reforçar e adequar efectivamente os meios humanos àquilo que são as necessidades das escolas e dos agrupamentos. Vejo com alguma preocupação essa situação, porque estou a ver, em última análise, os municípios a contratar adicionalmente mais recursos humanos sem que esteja previsto para isso a respectiva compensação financeira.

Q- Neste quadro de transferência de competências para os municípios, eu pedia-lhe que me dissesse como é que encara a questão da subsidiariedade entre os municípios e o Ministério de Educação, no que diz respeito à repartição de competências?

E 5- Como em muitas outras situações, a minha postura pessoal nestas questões é uma postura de bom senso. Todos temos consciência que – e eu tenho falado com colegas e tenho-me apercebido dessa preocupação –, muitas pessoas se interrogam “Como é que vai ser depois a gestão efectiva do pessoal auxiliar?”. Ou seja, o pessoal auxiliar vai estar dependente do director da escola nalgumas situações, mas vai estar dependente efectivamente do Presidente da Câmara noutras situações. Então e nas situações de eventuais processos disciplinares, eventuais questões disciplinares, decisões de gestão corrente? Eu julgo que aí vai entrar – como digo – uma grande dose de bom senso, vai ter que haver um estreito e excelente relacionamento e trabalho conjunto, entre o director da escola e a câmara e o executivo da câmara para ultrapassar questões que se

vão colocar no início, sem dúvida nenhuma nesta fase de transição até que o sistema atinja a maturidade suficiente para que as coisas decorram naturalmente.

Q- Só um pormenor ainda em relação à questão das competências, e antes de passarmos para o último bloco da nossa entrevista. Falou há pouco da questão das actividades de enriquecimento curricular, eu englobaria ainda a questão, não só a questão das actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo, mas também a questão do apoio socioeducativo nos jardins-de-infância da rede pública. E pergunta-lhe se, até aqui, tem assumido essa intervenção como uma competência própria da autarquia ou algo que ainda não é bem isso?

E 5- Em termos práticos, essa componente de apoio tem caído sobre as autarquias como uma competência própria das autarquias, em termos práticos. Porque, como é sabido, tem sido da responsabilidade das autarquias a promoção, a contratação e a gestão de todo o pessoal docente, enfim, no fundo de todas as actividades – competindo naturalmente aos professores e educadores a gestão da parte lectiva dessas mesmas actividades. Tendo-me apercebido, nomeadamente no ano lectivo transacto, que esse modelo, de certa forma, afastava desta componente importante os órgãos executivos dos próprios agrupamentos, deixando uma excessiva carga de responsabilidade para as autarquias, e em muitos casos não estando estas preparadas tecnicamente para assumir, eu próprio entendi alterar o modelo de funcionamento no sentido de envolver mais os agrupamentos, envolver mais as próprias IPSS (porque não?) no processo de escolha dos professores, no processo de elaboração de horários, no processo de gestão de conteúdos... Eu acho que esse... Para atalhar, para mim as actividades de enriquecimento curricular devem ser urgentemente integradas na componente do currículo. Não faz sentido nenhum termos uma actividade de educação física, termos uma actividade de inglês, uma actividade de informática, seja o que for, que para as crianças é uma brincadeira comparado com a língua portuguesa, com a matemática, como o estudo do meio. Essas actividades são tão importantes como as outras, contribuem para a formação das crianças tanto como as outras, por isso, eu acho que deve ser pressionado o Ministério da Educação para que – e eu sei que a Sra. Ministra está preocupada com isso – estas actividades sejam, o mais rapidamente possível, integradas no currículo, devem passar a ser curriculares e a ter uma gestão exactamente igual à que tem toda a componente curricular.

Q – Passaríamos para uma outra questão que tem a ver com o poder local e com os órgãos de regulação da educação com os quais o poder local interage, e eu perguntava-

lhe como é que vê o papel do município na coordenação do conselho municipal da educação, tendo em conta três aspectos – por um lado como é que vê o papel do município nesse órgão enquanto eleito local, sobre o seu papel, tendo em conta a composição desse mesmo órgão e tendo em conta as competências que são atribuídas a esse órgão municipal?

E 5- O município tem de facto um papel de coordenador e dinamizador do conselho. O conselho, sendo um órgão que congrega muitas entidades, muitas situações diversas, muitos casos práticos diferentes, é um órgão que – reconheço – tem alguma dificuldade na sua operacionalização. Portanto, é mais um órgão consultivo, mais um órgão que se pronuncia sobre as grandes directrizes da política municipal na área da educação, nomeadamente a carta educativa e outras directrizes de fundo. Não me parece que, no modelo que tem neste momento, seja um órgão com uma grande operacionalidade. É extremamente importante o conselho reunir-se regularmente; é extremamente importante ouvirmos, por via do conselho, uns aos outros; debatermos, mas temos que ter a consciência que vamos debater sempre as grandes linhas de orientação, aquilo que é o topo das orientações da política municipal da educação. Depois, na operacionalização, no terreno, serão outros órgãos, outras entidades que terão essa função específica.

Q – E concorda com esse conjunto de competências que estão atribuídas a esse órgão municipal?

E 5- Eu, grosso modo, concordo com esse conjunto de competências.

Q – Passando para outro palco que é o – daqui a pouco extintas – assembleias de escola ou de agrupamento, eu pedia-lhe que me dissesse se considera importante a participação das autarquias nesse órgão de direcção de escolas e agrupamentos de escolas e em que medida é que considera que a participação das autarquias no seio desses órgãos pode reforçar as suas tomadas de decisões?

E 5 – Naturalmente que, atendendo à grande preponderância e importância dos municípios na gestão do dia-a-dia das escolas a todos os níveis, eu julgo que os municípios não poderiam deixar de estar representados nos órgãos de gestão das escolas e dos agrupamentos. É extremamente importante a participação dos municípios, extremamente positiva. Como eu disse há pouco, é sempre susceptível de..., numa ocasião ou noutra, de se traduzir nalgum tipo de mal-entendidos, nalgum tipo de fricções pontuais, mas o bom senso terá sempre que imperar. A defesa dos direitos das crianças a terem uma educação de qualidade terá sempre que imperar, mas não vejo as

escolas e os agrupamentos a funcionarem devidamente sem uma presença forte das autarquias nos seus órgãos de gestão.

Q- Como o novo regime jurídico da gestão escolar a representação da autarquia no seio do conselho geral é reforçada. Em que medida é que acha que essa alteração, se vai repercutir na sua participação - obviamente bem como a questão das novas competências?

E 5- Bom, o reforço da participação do município no órgão de gestão é apenas uma consequência também do reforço das atribuições legais que os municípios têm na gestão corrente. Além disso, com a personalização da gestão das escolas e dos agrupamentos – com o aparecimento da figura do director / directora – ainda se torna mais importante, de facto, que essa pessoa que está à frente da escola e do agrupamento tenha efectivamente um órgão de apoio à sua gestão que seja amplamente representativo daquilo que é a sociedade civil e as entidades que intervêm diariamente na vida da escola. E, deixe-me dizer-lhe, que tenho as melhores perspectivas do ponto de vista do funcionamento prático deste modelo.

Q- Também esse órgão de direcção vai ter um alargamento de competências. Passa a ter um papel importante na designação desse director, em que o município tem uma participação que até aqui não tinha nessa matéria. Tem alguma coisa a dizer sobre essa questão?

E 5- Não. Repare, a única coisa que eu desejo e que eu acredito firmemente que vá acontecer é que o director deve ser escolhido da forma mais transparente possível e deve ser escolhido, obviamente, pelas provas dadas na área da gestão escolar e pelas provas dadas enquanto profissional da educação. Reunidos esses requisitos mínimos, penso que há condições para que a participação se faça.

Q- Sobre um último palco, e para terminar – e que no fundo é o palco deste estudo extensivo, a Lezíria do Tejo – eu perguntava-lhe: até aqui e enquanto vereador com o pelouro da educação, quais é que considera que têm sido os contributos da CULT no que respeita às questões da educação, tendo em conta que no acto da sua constituição, e em termos legais, uma das possíveis competências dessa comunidade urbana é a coordenação na área da acção da educação?

E 5- Até este momento, e enquanto vereador com o pelouro da educação, o contributo da CULT tem sido mais o contributo do ponto de vista dos fundos comunitários, do ponto de vista da contratualização dos fundos comunitários. Não me parece, ou muito raramente tenho sentido – para não dizer nunca – alguma influência da comunidade

urbana naquilo que é efectivamente a definição de políticas comuns na educação, políticas comuns na área da administração escolar, ou na definição das grandes linhas das políticas municipais da educação. Enfim, por uma razão ou por outra, isso não tem acontecido. Não me parecia mal que isso acontecesse. Parecia-me desejável que acontecesse, que a CULT enquanto congregadora de um conjunto de municípios que tem a sua área de acção num território contíguo deveria ter, do meu ponto de vista, mais activo na definição e na própria harmonização das próprias políticas educativas ao nível municipal. Com este aumento das competências atribuídas aos municípios parece-me que essa necessidade será ainda mais premente. Por isso, enfim, parece-me interessante essa pergunta e parece-me interessante que a CULT assuma uma maior preponderância ao nível da definição das políticas educativas.

Q- Por exemplo, em que matérias é que poderia assumir essa preponderância?

E 5- Por exemplo, na gestão... na questão das próprias infra-estruturas escolares, na manutenção das infra-estruturas. Já se sabe que, ao ganharmos dimensão, também criamos ganhos em termos de custos escolares; nas próprias refeições escolares; nas próprias actividades de enriquecimento curricular, naquilo que será eventualmente uma contratualização e uma parceria público-privada com outros parceiros para as actividades de enriquecimento curricular. Tudo aquilo que tenha a ver com uma gestão integrada de meios e uma potencialização de meios, acho que a CULT poderia aí ter um papel importante.

Q- Sr. Presidente, acabou de responder à minha última pergunta, mais uma vez agradeço a sua disponibilidade.

ENTREVISTA 6 – E 6

Q- Sra. Vereadora, o primeiro bloco desta entrevista prende-se com uma tentativa de compreender em que medida a educação assume relevância nas políticas municipais. E a primeira pergunta que lhe fazia era em que medida é que a intervenção municipal, precisamente na área da educação, está presente no programa de acção da equipa municipal em funções?

E 6- Está presente, e está fortemente presente porque este município aposta forte na educação. Nós somos um município grande em área mas com muito pouca população. Neste momento somos cerca de 11 500 (habitantes) e temos nove escolas EB1's e nove jardins (de infância). Já encerrámos duas (escolas) por falta de meninos e o panorama é mesmo muito negro. No próximo ano lectivo vamos ter uma escola com menos de vinte (alunos) e a maior parte delas está entre os vinte e os trinta, o que pressupõe como medida de fundo que não é pedagogicamente correcto – isto do meu ponto de vista – ter escolas unitárias ou ter escolas com dois professores e com uma média de cinco ou seis alunos. Portanto, isso leva-nos a que no futuro já nos tivéssemos candidatado a um centro escolar aqui na Chamusca. E na Chamusca, porquê? Não é em detrimentos das freguesias ou do papel importante que as freguesias têm, é porque os equipamentos estão aqui situados. Vamos ter biblioteca municipal previsivelmente a partir de Maio do ano que vem; temos as piscinas municipais e temos um polidesportivo também aqui e as nossas crianças, quer estas, quer as das freguesias têm todas os mesmos direitos à partida. Daí, a nossa aposta (no centro educativo). Temos um parque escolar perfeitamente requalificado. As escolas foram todas intervencionadas em 2001; os jardins, a maior parte deles são construções novas, modernas, todas elas muito bem equipadas, e não é com mágoa, é com muita mágoa da minha parte e da parte do executivo de que faço parte que equacionamos ter que encerrar – ainda que temporariamente – alguns destes equipamentos porque, de facto, têm todas as qualidades. Falta-nos é o mais importante, que são os alunos. O que é que nós constatamos no nosso município? Que a qualificação profissional e a escolaridade é muito deficitária. Os nossos quadros superiores são escassos, e têm muita dificuldade em ficar por aqui. Agora com aquela realidade do Parque do Relvão estamos a tentar inverter um bocadinho esta situação. Os nossos alunos não têm grandes qualificações profissionais nem tão pouco grande apetência para o mercado de trabalho que a própria freguesia tem oferecido. O Eco-parque é um parque industrial, ambiental, que integra

uma série de indústrias ligadas aos resíduos. Portanto, é um projecto pioneiro no país e nós depositamos nele grandes esperanças em fixar os nossos jovens, todos – os qualificados ou não qualificados, ou menos qualificados – aqui no nosso município. Por isso, é uma aposta forte, porque sem trabalho, eles naturalmente não querem ficar, não é? É o que nos temos constatado. Temos muitos analfabetos. É uma coisa que...é assumido. Neste momento não temos percentagens porque a equipa que trabalhava nesta formação de adultos, também – como sabe – foi demitida superiormente (refere-se à extinção das Equipas Locais de Educação de Adultos) e não nos deixou nenhum tipo de informação escrita. Mas eu sei porque faço parte também da equipa do RSI (Rendimento Social de Inserção) e do NLI (Núcleo Local de Inserção) e quando temos lá as nossas famílias para assinar os acordos, temos imensa gente que não tem a escolaridade obrigatória, que não sabe escrever o nome. O que hoje em dia, quando nós lhes conseguimos arranjar trabalho vêm-se embora ao fim de três dias porque é preciso registar num papel, é preciso ler uma informação de uma embalagem e eles não sabem. Com o agrupamento – só temos um; é um agrupamento vertical -, o que é que nós temos feito ? Temos tentado instituir e formas EFA's (Cursos de Educação e Formação de Adultos) e o ano passado conseguimos um com dezassete inscritos que acabou com três, porque os outros catorze nunca frequentaram. Uns porque têm filhos e não os podem deixar sozinhos em casa; outros porque não têm transporte; outros por aqui e por acolá e deparamo-nos com esta incapacidade. Porque é mesmo incapacidade. Tentámos com a segurança social arranjar alguém de um programa ocupacional e uma sala que ficasse com as crianças durante a noite. Mas depois também não é prático, as crianças dormem. E depois como é que vão? Não têm carro. E neste ano se tivermos número de inscritos suficientes o agrupamento está disponível para, a partir das cinco horas, pôr o curso EFA a funcionar. Talvez o horário seja mais favorável para este tipo de utentes.

Q- Tentando desenvolver uma parte daquilo que já me disse, em que medida é que espera que a intervenção municipal se reflita nos resultados pretendidos? Ou seja, estamos a fazer isto porque queremos atingir determinados objectivos.

E 6- Como nós somos poucos, talvez seja uma mais valia sermos sempre os mesmos em diferentes equipas de trabalho. Eu considero que isto é importante porque não perdemos muito tempo a contar às pessoas que aparecem de novo aquilo que se passa. As caras são sempre as mesmas e nós partimos sempre não do ponto zero, mas do ponto zero mais um com a informação que já recolhemos. De maneira que temos aqui uma rede social bem montada e que efectivamente funciona. E através desta rede nós vamos

sabendo o que é que é preciso fazer e quando é que é preciso fazer e que tipo de informação é que precisamos de levar aos nossos munícipes para eles tentarem perceber que a educação é muito importante, não só para o município em si, mas para eles próprios. Agora, o nosso maior problema neste momento é tentar que eles percebam que a escolaridade é um factor fundamental na sua própria vida. Só agora, é que eu acho que eles estão, de facto, a reflectir nas consequências da falta de escolaridade que eles têm, ou os seus abandonos precoces, se reflectem na vida deles. Porque quando eles batem a uma porta para trabalho e lhes dizem “Não, você não tem competências nesta área, nem naquela, nem na outra. Olhe, nada, só varrer.” Que é uma das coisas que eles não gostam de fazer. O refúgio tem sido até agora procurar trabalho na câmara. O trabalho na câmara, o de operário, é um trabalho pouco qualificado que eles acham que têm competências para fazer e para desenvolver. Mas até isso eles já começaram a ver que não é bem assim. Porque a própria autarquia, por estes mesmos motivos, aquilo que antes fazia, agora compra. Quem tem, não tem competências para o fazer bem. E eu penso que só este impacto muito negativo dos “nãos” consecutivos por não terem é que os levou, de facto, a ver a educação e a escolaridade e a qualificação profissional como outros olhos. E há aqui, da parte de alguns mais novos, já isto: “Pois é, eu queria ganhar dinheiro, mas, se calhar, vou continuar a estudar porque depois posso ganhar mais.”. Temos um contra, é que os nossos pais, os encarregados de educação, com também são muito pouco escolarizados: “Não sejas parvo! A maior parte deles têm cursos superiores e andam aí no desemprego.” Mas os próprios filhos já dizem: “Oh, mas se eu souber mais, tenho mais hipóteses.” E aí tem sido um bocadinho a nossa luta. Nestes mais novos, fazer-lhes ver que é muito importante, que vale sempre a pena estudar e ir mais além.

Q- E resultados para o município?

E 6 – Os resultados para o município é, por exemplo, nós conseguirmos mão-de-obra suficiente para estas empresas que se estão a instalar e não termos de recorrer aos concelhos vizinhos. Não temos nada contra os concelhos vizinhos, como é óbvio, mas com uma taxa de desemprego elevadíssima, o que nós pretendemos é começar exactamente a quebrar.. E todos os nossos desempregados ou todos os nossos universitários tentar que eles criem o seu próprio posto de trabalho aqui na zona do Relvão que ainda tem muitas hipóteses de fazer os seus próprios desenvolvimentos. Ou então que as empresas que já lá estão instaladas fiquem com eles, porque eles têm qualificação para tal.

Q- Eu voltaria ao início das suas palavras. Falou-me há pouco que as escolas estavam a perder meninos, também é um dos objectivos, recuperar a...

E 6- É assim, se as pessoas tiverem trabalho, se as pessoas tiverem um emprego mais ou menos estável, eu acho que os jovens casais também haverão de ter mais apetência para ter filhos. Eu acho que e por aí. Embora hoje tudo se planifique, se faça contas: “Tenho um agora, tenho outro daqui a seis anos para não se juntarem na universidade.”. Às vezes a ouvir aqui os meus utentes, fazem contas espantosas, que eu que tenho dois filhos nunca tive esse tipo de... Mas que não vejo nada conta, pronto. E que, se calhar, as coisas para eles são tão difíceis que é assim: agora têm um, daqui a seis anos têm outro que é para não se juntarem na universidade, se tudo correr bem, não é? Mas isto é tudo contas feitas ao milímetro, porque as pessoas também não podem, do meu ponto de vista, abdicar de algumas coisas que são fundamentais hoje em dia, não se pode abdicar do carro; não se pode abdicar do computador, da banda larga, disto e daquilo. Porque se calhar é o canal que nós temos mais barato ao pé de nós para nos ligarmos ao mundo. E há muita gente com computador. Isso é outra coisa que...as gente não percebe muito bem porquê, porque as famílias podem não ter para o básico, mas os filhos têm computador.

Q- Já consegui compreender a sua preocupação com a escolarização e com o que se passa na escola, agora, ainda no que diz respeito à educação e à intervenção municipal, para além do que se faz na escola o que é que considera importante em matéria de educação – e que seja feito pela autarquia?

E 6 – Olhe, a partir do momento que passou a competir às autarquias o parque escolar, do pré-escolar e do primeiro ciclo, em, embora não estivesse aqui (no executivo municipal), sempre considerei que a opção da equipa que estava foi fundamental, porque os equipamentos em bom estado tornam-se apelativos e a tentativa do município, embora com gastos muito consideráveis em manter os equipamentos em bom estado, bem pintados, com mobiliário novo, dentro do possível com algum material didáctico – é aqui o que falha, porque para tanta escola comprar para todas torna-se quase impossível e o ministério não dá verbas para tal – eu penso que isso é muito importante. As pessoas gostarem dos edifícios, isso contribui, de certa forma, para que os alunos gostem de lá estar e que as aprendizagens sejam mais...

Q – Mas ainda estamos no mundo da escola, naquilo que a escola faz...

E 6- O município fez isso tudo e proporcionou, desde há muitos anos, aquilo que nós consideramos que é a educação extra-escolar, se lhe podemos chamar assim. E há

muitos anos que fizemos o seguinte: abrimos um centro de recursos educativos e culturais na vila e, para que todos pudessem usufruir disso, todos vêm uma vez por semana. Todas as escolas e jardins vêm a vila, são transportados nos nossos autocarros, têm os nossos técnicos e os nossos motoristas e vêm. E vêm fazer o quê? Uma coisa que nós também consideramos e elegemos como fundamental que é a aprendizagem das novas tecnologias. Portanto, montámos há cerca de quinze anos uma sala TIC e os nossos meninos quando entram na escola já têm aquelas competências consideradas fundamentais nessa área. Elegemos também como fundamental para o desenvolvimento físico e harmonioso e psicológico das nossas crianças desde muito cedo o contacto com o meio aquático. De maneira que desde a entrada no pré-escolar vão também uma vez por semana às piscinas, para além de terem aulas de música. Nós consideramos também a música fundamental porque a música ajuda ao raciocínio matemático, à concentração e isso tudo. Proporcionamos tudo isso. Mas há muito tempo. A ministra agora instituiu as AEC' s (Actividades de Enriquecimento Curricular) mas nós já as tínhamos há muito tempo. Para além de também já oferecermos ao primeiro ciclo – não sempre porque nem sempre foi possível – a aprendizagem de uma língua estrangeira que aqui neste caso era o inglês. Nós já proporcionávamos o inglês. Isto é aquilo que nós fazemos em termos de educação extra-escolar e que a escola não lhes dá, mas que nós consideramos fundamental para eles. E a outra nossa grande preocupação, embora não seja ensino obrigatório é nós não deixarmos que nenhuma criança com três anos fique fora do pré-escolar. Não temos. Neste momento todo o concelho que tem mais de três anos está todo no pré-escolar. Consideramos que a entrada precoce neste nível etário era muito importante para eles terem um outro tipo de acompanhamento. E isso é conseguido a cem por cento.

Q – Eu pedia-lha para falarmos de um outro assunto, embora todos eles estejam relacionados, que é o das competências dos municípios na área da educação...

E 6- Transferências?

Q – Pedia-lhe que falasse um pouco, por um lado, o que é que acha do actual conjunto de competências – as actuais -, relativamente àquelas que o ministério pretende transferir, que me diga se são naturalmente bem-vindas ou se tem dificuldade em aceitá-las?

E 6- Eu acredito nos serviços de proximidade, e acredito que só eles é que podem intervir de forma correcta e atempada nos problemas, ou minimizando os já existentes ou mesmo contribuindo para que eles não aconteçam, a nível local. De maneira que não

me pareceu mal que, há um tempo atrás, o ministério tivesse – não na forma, mas no conteúdo – dito que os jardins e as escolas EB1's eram da competência dos municípios porque quem é que sabe melhor do que se passa no seu município que os eleitos locais? Parece-me que as coisas... Isto também não é para o país inteiro, isto depende também das prioridades que cada município elegeu; aqui o que elegemos foi a qualidade e, como tal, fez-se investimentos brutais a nível da educação; aliás, como se fizeram a nível da saúde. Não há terra nenhuma, nem freguesia, nem lugar que não tenha uma extensão do centro de saúde. Não é por acaso que temos cinco centros de saúde em sete freguesias. Isto é um planeamento social, feito deliberadamente porque acreditamos nos serviços de proximidade. Portanto, e pareceu-me que a melhor forma era essa. Depois a pior forma é, nunca isto ser acompanhado da transferência de verbas necessárias para manter as coisas como deve ser. Isso é sempre a parte negra da coisa, porque elas transferem, mas depois não fazem acompanhar as transferências com as verbas necessárias para que isso seja feito com alguma qualidade. Estas novas transferências de competências... E depois tudo o que diz respeito ao pessoal auxiliar para os jardins que é da nossa competência abrir concursos, tudo isto é normal e é natural e eu não vejo isso com maus olhos. Estas novas, vejo com alguns maus olhos. E vejo com alguns maus olhos até porque os municípios estão representados, e à excepção dos municípios CDU – do qual eu faço parte – que se abstiveram nesta matéria, todos concordaram que a Associação Nacional de Municípios nos representasse nestas negociações. A partir daí, mesmo que eu pessoalmente não concorde, passei a estar ao lado da associação. O que é que eu acho? Eu já fui a uma série de reuniões e acho que há aqui uma grande confusão naquilo que se quer fazer. Se eu vou a uma reunião hoje, é uma coisa; vou a uma reunião amanhã, aquilo que era hoje verdadeiro, aqui já é discutível. E depois com a saída em diário da república de tudo isto para ontem, sem nada ter sido ainda apresentado em concreto, como é que é possível no dia 1 de Setembro ter tudo assinado e tudo a correr para que o ano lectivo corra bem? Não vejo qualquer hipótese...

Q – Está a falar dos contratos de execução?

E 6- Estou a falar. Eu tenho um, que fui tirar ao site da Associação Nacional de Municípios, mas que nunca a DREL (Direcção Regional de Educação de Lisboa) nos contactou aqui com uma proposta do que quer que seja. Portanto, não me parece viável neste momento que se faça qualquer tipo de contrato de execução de pessoal não docente, porque não posso conceber como lógico que o director de um agrupamento tenha mais poderes que o presidente da câmara em relação a um grupo de pessoas que

são do quadro da autarquia. O director da escola fica com mais poderes, em todas as matérias, em relação ao presidente da câmara. O presidente se precisa de um auxiliar tem de pedir ao director se lhe permite tirar aquele auxiliar dali para o levar para outro sítio onde ele faz falta. Isto é... Para além, depois, até na avaliação deste pessoal, se o director resolver ou decidir que quer uma quota de excelentes pode comprometer todas as quotas de excelente do outro pessoal da autarquia. E, para já, também nem me parece que seja muito correcto não se fazer primeiro a alteração à lei das finanças locais que permite, e aos quadros dos municípios, para que esta integração seja feita num quadro legal de competências, com a respectiva transferência de verbas e tudo negociado como deve ser: quem é que paga a ADSE? Quem é que paga as progressões? Quem é que paga tudo isso? Não podemos ser nós. Nos edifícios, então o panorama ainda é pior. Se isto é mau, é muito gravoso, os edifícios também. Porque os edifícios... Nós aqui podemos optar por não querer, porque é uma escola básica e secundária; o que eles têm é só para básicas; mas podemos não querer ir por esse caminho. Mas as directivas comunitárias exigem que se faça a reconversão energética de todos os edifícios. Este edifício tem trinta anos. Como é que se reconverte... Estou a falar do nosso caso. São quatro blocos. Como é que se reconverte quatro blocos com trinta anos em termos de energia? Quanto é que aquilo não custa, não dando eles garantia para coisíssima nenhuma. Outro problema é o material didáctico, as pequenas conservações. Eles põem verbas ou não põem verbas? As coberturas, que são de amianto, há uma directiva comunitária em que até finais de 2009 têm que ser todas retiradas. Quem é que paga a substituição? Cozinhas, tudo degradado, casas de banho, tudo partido. Quem é que paga e como? O QREN (Quadro de Referência Estratégica Nacional – financiamento da União Europeia) que eles invocam sempre que se coloca uma questão destas, toda a gente sabe que está esgotado. Este, de certeza que não. Outro, não vai existir. Portanto isto é de facto muito problemático. As actividades de enriquecimento curricular, esta verba que este ano a ministra instituiu por aluno e por ano não paga. No meu município, de modo nenhum, muito menos. Porque eu tenho em matéria de protocolos, e de transportes escolares, como nos jardins saem às três e meia porque não têm a componente de apoio à família, porque os pais não o desejam, eu tenho estes transportes as funcionar às três e meia para uns, às cinco e meia para outros. É tudo a duplicar. Portanto, não paga. Uma verba à volta dos trezentos euros seria equilibrada. A acção social escolar, é outra coisa. Quem é que prevê que com uma alteração destas, numa altura destas do ano, em que mudam as regras do jogo. Passam a capitação de IRS para

escalões de segurança social, como é que nós podemos ter a noção da verba necessária para tudo isto. E como é que nós fazemos chegar ao ministério o valor real das despesas que temos que assumir? Não é uma coisa fácil. Porque eles dizem: é com base no ano passado. Quando eles mudam as regras do jogo no início do ano seguinte, e como vão ter uma abrangência de quase o dobro, como é que se faz contas? O que eu acho deste ministério...Eu até concordo com a escola a tempo inteiro, eu acho... E nós na Chamusca há muito tempo que tínhamos definido que era importante arranjar programas freguesia a freguesia para ter os meninos nas escolas até mais tarde, pelo menos até ao horário de saída dos pais, porque andar na rua é o pior, andar sozinhos em casa é o pior que lhes pode acontecer, mas isto é um bocadinho pesado. É um bocadinho pesado porque não é para todos. A oferta é obrigatória, mas elas só se inscrevem se querem, cria aqui também alguns desequilíbrios depois na entrada no segundo ciclo. Uns sabem tudo, outros não sabem nada. Depois, eu tenho algumas indicações que o inglês e outra vão passar a curriculares. Depois que impactos é que isto vai ter no município? Que assinou um contrato para uma coisa e que, de repente, essa coisa passou a ser outra? Eu acho que, embora as medidas até possam ser boas, a forma como são colocadas, e tudo em cima umas das outras, tudo sem tempo para amadurecer. Anda tudo doido. Andam as câmaras sem saber muito bem o que fazer, não podendo dizer que não a nada, porque isto já é uma coisa assumida. Qual é o caminho que nós vamos ter para o futuro? É muito complicado.

Q - Estava-me a falar há pouco das actividades de enriquecimento curricular, e relativamente a essa questão, e também a uma outras, às actividades de apoio á família do pré-escolar, encara-as como uma competência própria da autarquia ou ainda como algo que ainda não é bem isso?

E 6- Nós aqui assumimos essa competência logo quando nos foi proposto até porque todas as outras IPSS que poderiam... ou associações de pais serem manifestamente, não queria dizer incapazes, mas não estarem vocacionadas para serem entidades promotoras. Eu lembro-me que no primeiro ano – eu não estava cá -, o vereador responsável aguardou até à última para ver o que é que deveria fazer. Toda a gente assumiu, porque ao fim e ao cabo, se não forem as autarquias, dentro depois dos seus tais programas de fazer melhor pela educação dos munícipes, para não haver tantas assimetrias entre as cidades e o interior, proporcionar-lhes as mesmas coisas, é evidente que a câmara acabou por ser a entidade promotora. A partir daí era só depois seguir. E eu quando aqui cheguei assumi o pacote da música, da actividade desportiva e do inglês (esse já era

obrigatório) como aquelas três actividades que eu considerava e em termos de rede já tinham sido definidas para as nossas crianças como as mais importantes. Eu considero-as importantes e nós temos feito aí um trabalho que eu posso considerar muito bom. Muito bom, porque, para além daquilo que a ministra defende como orientações programáticas nomeadamente para a música, nós definimos aqui um programa com a associação que nos dá esse serviço como uma série de regras internas que foram estabelecidas pelo próprio município relativamente àquilo que nós queríamos. Ou seja, nós trabalhamos determinadas competências a nível da música que são todas iguais para todo o concelho e que têm a ver com a possibilidade de o aluno poder ir mais longe neste ensino. Consideramos que a música é importante. E eles melhoram muito. Os níveis de concentração melhoram consideravelmente. Aplicamos aqui alguns métodos lá da música, que eu não sei explicar, mas que resultam. E porque nós aqui também recorremos, na nossa contratualização, a reuniões de avaliação semanal dos próprios professores. Impusemos aqui algumas regras, algumas normas porque isto não é para passar o tempo. Porque isto custa-nos á volta de quarenta mil contos ano. Entre auxiliares, professores, transportes, isto e aquilo, isto é muito dinheiro. E é isto que, quando reúno com os pais, é isto que lhes faço ver. Isto custa-nos X, pelo menos que se faça uma coisa com qualidade. “Isto não é exactamente para os vossos filhos estarem ali nos tempos livres. Isto é enriquecimento. Como tal, eles têm que se enriquecer nalguma coisa.” Faço isto um bocadinho assim. Eu levo isto um bocadinho a sério, contra a opinião das minhas colegas que queriam que aquilo fossem palminhas e essas coisas. Quarenta mil contos a bater palmas, não. Não vão bater palmas por quarenta mil contos. Desculpem lá mas eu aí não alinho. Pronto, há um dia que estão muito cansados, não vão aprender aquelas coisas todas – os orfs, ferrinhos e xilofones – tudo bem, cantam umas cantiguinhas, mas isto tem que ser sério. A gente não pode deitar o dinheiro fora, temos de dar o exemplo.

Q – Uma pergunta ainda neste bloco, que tem a ver com as competências dos municípios, mas que passa um pouco para outra questão que é a da subsidiariedade - como é que encara essa questão da subsidiariedade entre os municípios e o Ministério da Educação?

E 6 – Eu em relação ao Ministério da Educação, e tendo em conta que sou professora de carreira e só estou aqui há muito pouco tempo, eu encaro sempre o Ministério da Educação com algumas reservas, e algumas reservas que eu acho que nenhuma equipa, nestes últimos dez anos, definiu um rumo para a educação do país com alguma

coerência. E a coerência passa por definir alguns programas que têm que ser implementados e devidamente avaliados e depois reestruturados ou não de acordo com a avaliação que se fizer. O que eu acho neste país e nesta equipa especialmente é que tenta fazer muitas mudanças mas não dá tempo àquilo que é fundamental nas mudanças, que é dar tempo de avaliação e de reflexão. Eu não posso saber se estou a trabalhar bem se não me derem tempo para eu reflectir sobre o meu próprio trabalho e isso é uma falha. Estas correrias, que eu penso que são um bocadinho propositadas, exactamente para inibir as pessoas de reflectir e de pensarem, não trazem nada de positivo à educação, nem traz aos pais, nem traz aos restantes agentes educativos, porque isto cria instabilidade e nervosismo que é exactamente aquilo que não deve acontecer na educação. Nós só conseguimos trabalhar bem em climas de muita serenidade. Porque em climas de agitação social, e entre os da mesma classe é impossível fazer um bom trabalho. Porque estão desconfiados uns com os outros e isso era aquilo que não devia acontecer. Os professores têm que ter confiança nas suas lideranças, nos seus líderes, têm que ter o mínimo, sentirem credibilidade nas equipas do ministério, que não sentem. Depois isso reflecte-se sempre em quem não se deve reflectir, que é no aluno. Que é isso que eu acho. E eu acho que o clima das escolas que eu conheço tem piorado nestes últimos tempos. Porque eu acho que ninguém anda a fazer aquilo que deve fazer bem porque ninguém tem a cabeça fria e orientada para o seu objectivo principal que é ensinar a aprender, e anda tudo com a cabeça deslocada para outros interesses que não deixam que as coisas funcionem. Mas isto é notório. É pais, é filhos, é equipas educativas, porque não há estabilidade.

Q – E acha que isso reflecte-se na questão da subsidiariedade que deveria existir...?

E 6- Reflecte-se. E muito. As pessoas não se apoiam umas às outras, as pessoas não confiam umas nas outras. Eu acho que há aqui um grande clima de desconfiança em tudo o que é chefias, porque as chefias é que têm que dar ordens e anda tudo muito enervado com isso. Os serviços de proximidade também andam sempre mal. Andam sempre mal porque também não confiam nos sectores educativos. Isto é uma coisa notória. Tudo o que acontece de mal com os filhos, nunca são os filhos. E nós sabemos que a maior parte... Nós aqui às vezes quase que perdemos a cabeça, porque dizemos: nós devíamos fazer uma escola de pais. Porque só educando os pais é que vamos ter outro tipo de filhos. E eu digo: Não, porque os pais já no seu tempo já não quiseram ir à escola como é que agora... Eu acho que o investimento ou é, de facto, nos filhos, para serem pais diferentes daqui a quinze, vinte anos. Porque nós não vamos notar grandes

alterações nestes próximos anos, no meu ponto de vista. Eu tenho alguma esperança nesta geração dos trinta que tem filhos a entrar na idade escolar, isto é porque eu conheço melhor e encaram isto de outra maneira, até porque já viveram, em termos de educação, várias coisas que lhes permite reflectir, aqueles que têm alguma escolaridade, como é evidente. Os outros nem tanto. Mas não encaro o sector com grandes perspectivas positivas no futuro.

Q- Passaria para o último bloco da entrevista e que tem a ver com o papel do município em diferentes órgãos de regulação da educação. E o primeiro deles é o Conselho Municipal de Educação. Como é que encara o papel do município no conselho municipal de educação tendo em conta as suas competências e a sua composição?

E 6- O presidente do conselho municipal deve ser o presidente da câmara que neste momento delegou ao vereador da área e só agora é que estou, porque aquando da sua constituição nunca fiz parte dele. Mas sei que aquilo que presidiu à sua constituição foi abranger vários sectores da vida social e da sociedade civil aqui do município, além depois do centro de emprego, do IPJ, daquelas instituições que estão presentes. O que é que eu noto? Noto uma coisa que é geral em todo lado. São sempre os mesmos a ir aos mesmos sítios, os empresários, as associações empresariais, as associações de pais, aqueles que deveriam ouvir algumas coisas para sentirem a importância de uma educação de qualidade em qualquer sítio do município, inclusive, e as potencialidades que o agrupamento pode ter na criação de cursos profissionais, que eles próprios precisem em termos de mercado de trabalho. O peso que aquele conselho tem na criação de imensas coisas, de imensas dinâmicas em termos de educação, de fóruns... Eu já nem queria fóruns, queria só umas conversas de café em que as pessoas combinassem “Vamos hoje ver isto. Como é que eu posso levar esta minha ideia ao agrupamento. O é que eles podem fazer, com isto que eu vou sugerir?” Agora isto não se passa nada. Aqueles que nós queríamos ver lá nunca estão. Vão sempre OS MESMOS. Eu tenho aqui a preocupação de alargar a alguns convidados (entre aspas) que passam pelo presidente da assembleia municipal, que eu acho que é uma figura que deve saber o que se passa. E ele vai. Convido todos os presidentes de junta para eles também saberem qual é o ponto de situação da educação no município e nas suas freguesias em especial, o presidente da assembleia de escola que agora já não é – vai ser o conselho geral transitório -, para além de, depois, convidar outras entidades que eu achava que naquele conselho municipal e com aquela ordem de trabalhos era importante estar presentes. Foram lá feitas muitas sugestões, é verdade. Foram lá ditas muitas coisas importantes

daquilo que o agrupamento deveria ter para melhorar, por exemplo, a intervenção dos pais na comunidade educativa. Chegámos esta triste conclusão – dita por uma das vice-presidentes – que os pais só vão à escola reclamar da má qualidade das refeições. Que os filhos passam fome sem nunca terem visto uma ementa; sem nunca terem ido ao refeitório. E pouco mais. Os pais não vão lá dizer assim: “Olhe, estou preocupado porque eu acho que o interesse do meu filho tem vindo a decrescer. O que é que se passa? Com ele, com a turma?”. Não, ninguém vai à escola saber de nada. A escola neste momento é um depósito. Entrás ali às oito e vinte, saís às quatro. Tudo o resto não querem saber. A indisciplina cresceu em flecha. De ser residual, passou a não sei quantos por dia. Por dia. Nem sequer é por mês ou por semana. O que é que o conselho municipal fez mais? O que é que tentou arranjar aqui? Algumas estruturas educativas de recurso, daqueles alunos com abandonos precoces, para ver se conseguimos retirá-los da rua. Então pedimos a criação de uma turma de PIEF (do programa PETI), que temos. O conselho municipal de educação propôs a criação de vários cursos profissionais e vários CEF’s que considerámos serem importantes e enquadrados no Eco-parque do Relvão, nas novas indústrias que se vão constituir. Começámos por um curso de gestão de ambiente, de nível 5, tipo 3, que este ano não permitiram, passou a profissional, na mesma área; de pré-impressão gráfica porque temos duas tipografias no concelho; de florestal e cinegético, porque temos uma área florestal imensa e temos uma data de associações de caçadores. Pronto. Com sugestões que partem daqui da autarquia, não é? O que é que temos feito mais? Com o centro de emprego, temos tentado também, através do RSI, que todos aqueles que não têm escolaridade, que não têm a escolaridade obrigatória independentemente da idade, nos programas que eles assinam é obrigatória sempre a escolaridade. Portanto, elegemos a escola e a qualificação profissional com medida prioritária para toda esta gente. Eu considero que se não houver competências na área da educação, se não houver elevados níveis de escolaridade e qualificação profissional, por muita indústria que haja, por muita oferta de trabalho que haja, eles são sempre preteridos.

Q- Vejo nas suas palavras que o conselho municipal de educação é um pouco o...

E 6- É o motor. Porque é assim. Eu estive quinze anos no conselho executivo deste agrupamento. E é curioso. Eu achava que fazíamos lá em cima um bom trabalho. E até fazíamos um bom trabalho. Mas era um trabalho fechado e eu não tinha noção, embora já pertencesse a uma série de estruturas educativas cá de fora, eu não tinha muito a noção daquilo que é estar fora e olhar para dentro do agrupamento. Eu só via isto de

dentro do agrupamento para fora. O que é uma visão completamente diferente. Não é pior, nem é melhor, mas é totalmente diferente. Mas completamente diferente! E eu, tudo aquilo que agora vejo de menos positivo, não posso deixar de dizer. A minha preocupação enquanto presidente do conselho municipal de educação e enquanto elemento da rede social, e enquanto elemento do RSI, destas estruturas todas, a minha preocupação é ter o agrupamento informado daquilo que deve ter como oferta. Porque o facto de eu ouvir daqui e dali, de me aperceber das necessidades do município, a minha obrigação é transmitir as minhas preocupações. É evidente que de ano para ano nós aumentamos as ofertas. O que é que falta fazer? Aquilo que já deveria ter sido feito – que nós começamos sempre a casa ao contrário. É evidente que eu para dar a perceber aos pais que estes cursos CEF's, percursos alguns, PIEF's para outros, profissionais para outros tantos, que isto são tudo formas de estar na educação diferentes, mas todas elas muito positivas para os seus filhos. Se a escola propõe um CEF, “Isso é para dos deficientes.” Se propõe um percurso alternativo, “Porque é que não põem lá os filhos deles?”. Deles, dos professores que estão a propor. É tudo assim. Portanto, há aqui um grande trabalho de desmistificar junto das famílias todos estes percursos diferentes dos normalmente assumidos. Porque eu tenho que trabalhar para aquilo que tenho. E eu não tenho no concelho uma população que queira seguir maioritariamente, ou que tenha competências para prosseguir estudos. Não tenho. Cada vez tenho menos. Se dantes chegávamos a ter quatro turmas via ensino. Agora temos uma do científico-natural e mais nada. Isto diz tudo.

Q – Deixando o conselho municipal de educação, saltando para outro palco onde a autarquia também está representada, eu perguntava-lhe se, ainda no actual modelo, se considera importante a participação da autarquia nas assembleias de agrupamento ou de escola? E em que medida é que considera que a participação da autarquia reforça as tomadas de decisão desses órgãos de direcção das escolas?

E 6- Verdade, verdadinha, eu tenho que dizer que aquele órgão tal e qual como está, e eu sei como isto funciona, não tem peso nenhum. É só para perder tempo. É só para estarmos a ouvir mais dos mesmos, a discutir mais da mesma coisa, sem resultados à vista, muito honestamente. E porquê? Porque aqueles que deveriam lá estar e poderiam ter algum peso naquilo que iriam dizer, que era a visão deles, o retrato social, económico, associativo do concelho, poderiam-nos dar aqui algumas pistas e algumas ajudas para o desenvolvimento de algumas actividades que fossem de facto importantes para o concelho, esses nunca vão. Quem é que lá está? A representante do pré-escolar,

do 1º ciclo, do 2º, 3º ciclo e secundário, o presidente do conselho executivo que faz questão de estar, da associação de pais nunca foi ninguém, do administrativo raramente vão porque aquilo já ultrapassa em muito as horas de trabalho e não estão para aí viradas, e pronto. Convida-se sempre o presidente da junta da Chamusca que também era professor e tem uma visão... e nos dá aqui algumas sugestões interessantes. Vai sempre, da parte da autarquia e daqueles eleitos que nós propomos, vai sempre um representante dos outros presidentes de junta, é um elemento que está sempre presente. O vereador, eu ou outro, fazemos questão de estar sempre presentes. Mas efeitos práticos não tem rigorosamente nada. Se discutimos as contas do agrupamento, a maior parte das pessoas que lá está, não percebe nada, não questiona nada, não vale a pena. E aqui eu vou dizer que me sinto um bocado incomodada, porque como eu era a vice-presidente da área do pessoal e da acção social escolar, eu é que estava nos orçamentos fico um bocado constrangida de fazer algumas perguntas nomeadamente sobre a aplicação de verbas do orçamento. A mim pessoalmente interessa-me para saber quais foram as grandes alterações desde que saí, mas...

Q – Mas o que é que a constrange, se me permite perguntar?

E 6- Constrange-me porque não sei se interessa aos outros as perguntas que eu vou colocar. Porque é que aquela verba saiu de uma rubrica para outra e se era prioridade do agrupamento até porque sei quais são as prioridades. Eu sei que aquela verba poderia ter saído e ter sido aplicada noutra coisa. Porque é a minha visão e é a minha opinião e também não quero...

Q – Constrange-a estar no uso das suas competências?

E 6- É. Naquele caso sim. Eu lembro-me de na última reunião, pela primeira vez, o ministério transferiu seiscentos euros para o primeiro ciclo. Nunca tinha acontecido em vinte anos. Nunca transfere, nem um tostão. Por isso perguntei. E depois fiquei constrangida porque ninguém me soube responder onde é que foram aplicados os malfadados seiscentos euros.

Q- Sente-se, enquanto autarca, a interferir num assunto...

E 6- Não, não. Eu não me sinto enquanto autarca, eu é que ainda me conseguir desligar, ou penso que os outros ainda não conseguiram ver-me nalgumas coisas no papel de autarca, porque saí de lá no papel de vice-presidente do conselho executivo e depois agora estar a fazer...tem sido para mim algo complicado.

Q- E agora com o conselho geral vai ver reforçada a sua representação, acha que isso vai trazer alterações àquilo que é a participação da autarquia?

E 6- Acho. Aí decididamente. Até porque com todas estas transferências a autarquia não pode, nem deve demitir-se do seu papel. E aí enquanto eu lá estiver não vou abdicar de assumir – não gosto de lhe chamar protagonismo -, mas se calhar, como disse há bocado, exercer as competências que tenho nas diferentes matérias. Até porque este executivo conhece muito bem o concelho que tem. Nós conhecemos muito bem o concelho. Temos uma visão muito clara daquilo que queremos para o nosso concelho, nas diferentes matérias, e nesta especialmente, e acho que não ficava bem a nenhum de nós não exercer as competências que vamos ter nesta matéria. Agora isto é assim um bocadinho... E isto é um pouco sintomático, até para o próprio ministério que anda um bocado em desnorte, porque eu ontem... Nós este ano vamos ter de pôr duas turmas de 4º ano nas instalações da EB2.3/S porque não cabem cá em baixo. E ouvi um comentário da DREL “Diga lá à autarquia, que as salas das EB2.3 ainda não são delas. Têm que pedir autorização.” Portanto, isto já tinha sido falado em tudo o que foi reunião de rede (de movimento do ano escolar). E eu não pedi formalmente autorização para ocupar duas salas da EB2.3 com duas turmas de 4º ano. Mas depois daquela conversa acabei para fazer um fax ao presidente. É para se ver. É tudo um bocadinho assim...mas pronto.

Q – Finalmente, outro palco, é o da Comunidade Urbana da Lezíria do Tejo. Até aqui, e tendo em conta que no acto da sua constituição em termos legais uma das possíveis competências da comunidade urbana é a coordenação na área da educação, que contributos é que acha que a CULT tem dado em particular em termos educativos aos municípios da lezíria?

E 6- Eu acho que a CULT no início do meu mandato tentou desenvolver um conjunto de reuniões para tratar de alguns assuntos em matéria de educação, e assuntos, por exemplo, economia de custos, rentabilizar concursos para todos os municípios dos materiais de desgaste, de produtos de limpeza para as escolas. O administrador delegado, eu estive pessoalmente com ele em várias reuniões e que me pareceu... eu estava contente porque eu acho que as economias de escala... Embora eu ache que estas mercearias e coisas que existem nas freguesias sempre viveram um bocadinho à custa das câmaras. Mas realmente, com o pouco dinheiro que nós temos, o que temos fazer é uma boa gestão, e a boa gestão não passa por comprar o *Sonazol* líquido ou verde ou o amoniacal à mercearia do bairro, passa por produtos de qualidade, concentrados, para serem diluídos e em economia. E pareceu-me que a CULT ia muito bem nessa matéria. Mas a CULT teve um problema muito grande que foi as Águas do Ribatejo que

anularam quase na totalidade todo o resto das iniciativas. E eu, neste último ano que passou, tirando a candidatura que a CULT fez aos centros escolares, porque também foi ela, através da empresa que contratou, que nos fez a carta educativa – a nós e aos restantes municípios. Tirando essa iniciativa que foi pontual; continuamos a manter também com a CULT um contrato para pagamento dos telefones. Em termos de educação praticamente é isso. Por aquele problema com as Águas do Ribatejo – e que não foi pequeno – que canalizou todas as energias do administrador delegado mas também de todos os outros.

Q – E acha que a CULT poderia ter outro papel tendo em conta este quadro de descentralização?

E 6- Se se mantiver a CULT enquanto comunidade urbana, porque a gente nunca sabe se estas estruturas mudam de nome e se também mudam depois de competências... A acção social escolar, nomeadamente a parte da adjudicação dos refeitórios das empresas. Penso que teríamos todos a ganhar. Nos agrupamentos que não são de gestão directa que fosse a CULT a fazer um concurso internacional – penso que teria de ser internacional – para adjudicar a uma empresa para todos os refeitórios escolares. É evidente que se eu contratualizar e fizer o meu caderno de encargos para uma média de 250 refeições por dia, há-de ter um peso diferente se for para 25 000. Nessa área acho que a CULT o deve fazer. O leite escolar, há-de ter um peso completamente diferente se for a CULT a lançar um concurso de todas as escolas e jardins da área da CULT do que se for cada escola a fazer um concursozinho para ali. Acho que há-de sair muito mais barato. Pronto, isto são dois exemplos que eu lhe dou. Haverá muitos outros. Para bata que é uma coisa tão simples, que é uma coisa tão necessária para as mulheres não andarem por aí com a roupa do dia-a-dia, que é uma coisa que eu acho horrível. Acho horrível não é por ter alguma coisa contra a roupa delas, é porque acho que em termos de identificação, devem andar com uma bata que as identifique. Acho que a CULT fazendo um contrato aí com uma fábrica de batas, hão-de ficar batas muito mais baratas para todos. São coisinhas comuns do dia-a-dia em que eu acho que a CULT há-de ter todas as condições para avançar com isto, agora depois da estabilização do episódio das Águas do Ribatejo.

Q- Muito obrigada, senhora vereadora.

ENTREVISTA 7 – E 7

Q – Sra. Vereadora, eu começaria por abordar o primeiro bloco desta entrevista que tem a ver com a educação e a intervenção municipal na área, e perguntava-lhe em que medida é que a intervenção municipal na educação está presente no programa de acção desta equipa autárquica? O que é que destacaria como intervenção importante na área da educação e naquilo que é o programa de acção deste executivo?

E 7- Eu, sem querer ter uma atitude um bocadinho moldada pela emoção e não tento pela razão, quero dizer-lhe que – este é o meu segundo mandato – a educação sempre teve e foi para mim uma grande prioridade. E digo isto não só para fora como para dentro, ou seja, mesmo entre membros da equipa há sempre entre nós – equipa - algumas divergências de pontos de vista e de prioridades. Eu tenho procurado – não quero dizer com isto que não tenha tido apoio da parte dos colegas do executivo nesta nossa prossecução – que assim seja. Quando entrei para a câmara, até por força da legislação em vigor, as câmaras tinham uma função diferente. Hoje são chamadas a ter muitas mais competências e, neste caso concreto de Alpiarça, que é um concelho pequenino, com um único agrupamento, entrei exactamente na fase em que não existiam agrupamentos. Em Alpiarça não existiam. Foi criado nesse ano (estou a falar de 2003/2004). Eu entrei em 2002 e houve aí uma mudança muito grande. Portanto, numa primeira fase a relação era directa com as escolas. Depois passou a haver o agrupamento vertical, que é o único em Alpiarça. E, portanto, o que acontece é que, ao nível material e logístico, as escolas estavam em muito mau estado: a escola de 1º ciclo de Alpiarça, a própria cantina, que é a única que confecciona a comida para as restantes; encontrei também algumas escolas, designadamente a do Frade de Cima, onde não eram servidas refeições; e o próprio jardim-de-infância (o maior do concelho) estava também numa situação de difícil conservação. Isto ao nível logístico. Fizemos durante este tempo (e nos quatro anos antes) intervenções de fundo nas escolas. Criámos vários jardins-de-infância, o que para um concelho pequenino tem a sua importância – estou a falar do jardim-de-infância do Frade de Cima que não existia; estou a falar do jardim-de-infância do Frade de Baixo que não existia; estou a falar de uma quinta sala que foi criada no novo JI aqui em Alpiarça. Ao nível do pré-escolar houve a criação de jardins-de-infância com a total assumpção por parte da autarquia das despesas para a criação desses jardins, porque a criação e depois a manutenção, mesmo as próprias auxiliares de acção educativa. Nós tomámos a iniciativa de as colocar para que os jardins fossem

implementados e lhes déssemos continuidade. Ao nível do 1º ciclo, a mesma coisa. Portanto, uma grande intervenção junto do parque escolar, para o melhorar e também ao nível da EB2.3/S a construção de um pavilhão desportivo que era desejado há muitos anos. Ao nível material, o jardim-de-infância, como disse há pouco, é um dos edifícios centenários teve um problema e ruíu o telhado. Tivemos que fazer quase um edifício novo. E portanto houve uma grande intervenção ao nível material e logístico do parque escolar, acompanhada pela intervenção ao nível da própria autarquia naquilo que, para além das competências que nos foram sendo...Por exemplo, as actividades de enriquecimento curricular, que é um projecto recente, mas ao nível do pré-escolar, com os prolongamentos de horário, a nossa intervenção foi sendo cada vez mais, eu não diria empenhada, mas pelo menos qualificada, com a preocupação de ter e contratar pessoas ligadas e com formação na área, nomeadamente do 1º ciclo, que nos estão a dar apoio na área do prolongamento de horário, da componente de apoio à família. As próprias refeições, que eu entendi que a câmara tinha condições para as servir e confeccionar directamente, porque somos um concelho pequeno com um único agrupamento. São pequenas medidas, mas que eu acho que são importantes e que têm efeitos ao nível da qualidade, portanto, melhorar a qualidade do serviço que é prestado às crianças. Poderia ser prestado por uma empresa de catering, mas nós passámos a servir directamente. Sempre com uma preocupação o mais possível de grande proximidade no terreno, o conhecer as preocupações, muito embora exista um agrupamento que tem os seus próprios órgãos, conhecer as preocupações de cada professor individualmente, de cada salinha, as suas dificuldades, as suas necessidades. Em suma, temos procurado o mais possível, dentro do que são as nossas competências, agarrar a educação com unhas e dentes porque sabemos que é o maior investimento que se pode fazer, não só no nosso concelho, como também na região e, portanto, no país. Eu acho que nós temos mais do que condições para evoluir civicamente, apostando por aí.

Q- Está a dar-me uma entrada para a próxima pergunta, que tem a ver com o seguinte: quais são os resultados esperados com essa intervenção na área da educação? Que resultados pretende atingir ao nível do concelho, ao nível do território que administra?

E 7- Eu costumo dizer – sem ser um chavão que é usado com alguma frequência – que a nossa política na educação procura ir ao encontro daquilo que me parece o ponto-chave de partida nesta matéria que é a igualdade no acesso ao saber. E, portanto, tudo aquilo que nós, município, pela proximidade que temos com as populações, pudermos fazer para ajudar a garantir essa igualdade, nós faremos. Falo, por exemplo, ainda agora que a

Sra. Dra. esteve à minha espera exactamente por isto. Nós estamos a trabalhar num OTL (temos um serviço de ocupação de tempos livres) e hoje oferecemos um ateliê de dança. Portanto, veio um bailarino da Gulbenkian fazer este ateliê. A maior parte de crianças que estão neste OTL, que nós dividimos em termos de resposta, são crianças carenciadas. Portanto, eu penso que jamais, se nós não tivéssemos essa preocupação, estas crianças teriam tido acesso a um ateliê destes. A mesma coisa relativamente aos encontros de música dos Patudos. Ainda em Novembro passado, nós fizemos um ateliê que se chamava “Conta-me uma ópera” e que tinha como objectivo ensinar as crianças a poder conhecer os compositores que estão ligados à ópera. Não estou a falar de coisas que são pura e simplesmente elitistas, isto foi um exemplo do que lhe quero demonstrar que é o nosso objectivo. Qual é o nosso objectivo? O nosso objectivo é contribuir o mais possível para garantir essa igualdade no acesso ao saber porque, do nosso ponto de vista, é esta aposta que pode mudar tudo. Ou seja, um cidadão não pode ser um cidadão conhecedor dos seus direitos e dos seus deveres se não lhe for facultado este caminho. E, portanto, eu penso que ao nível concelhio também – porque não é diferente de todos os outros – quanto maior for esta proximidade, e quanto maior for esta garantia de igualdade maior, com certeza, será, e melhor, o progresso de cada criança e de cada cidadão. Portanto, se nós queremos ter no nosso concelho, na nossa região, no nosso país, cidadãos, nós temos que os ajudar a crescer na sua formação, e não falo só na formação lectiva, mas sobretudo, e cada vez mais, na formação de base para que podemos contribuir. Porque, ao contrário daquilo que às vezes se pensa - e penso que não estou a ser presunçosa – antes nós assistíamos a uma grande desigualdade entre uns e outros, portanto, entre os que não podiam ter acesso ao ensino e o analfabetismo que existia e tudo mais, hoje em dia eu acho que há uma diferente forma de analfabetismo. Ou seja, esta exigência que cada vez mais é feita aos próprios pais, de trabalho, de tempo fora de casa, o afastamento entre pais e filhos, penso que gera aqui uma grande desigualdade dos que depois podem ser acompanhados por outros a quem os pais pagam e os outros que não têm mas que continuam a ter os pais fora de casa. Portanto aí eu acho que há uma grande intervenção a fazer e algum cuidado a ter exactamente para que as crianças sejam o mais acompanhadas possível. E, como eu disse, eu penso que cada um seguirá o seu caminho, mas cada ser individualmente a uma coisa tem direito é essa igualdade. Portanto, tudo faremos, dentro do que são as nossas possibilidades, para contribuir para essa igualdade.

Q- De certa forma já me respondeu à pergunta que eu tinha para lhe fazer a seguir, mas se entender pode acrescentar algo ao que foi dito. Para além daquilo que se faz na escola o que é que considera importante em matéria de educação?

E 7- Para além do que se faz na escola ah... Aliás, posso dizer-lhe que nós temos este ano, no fim de ponderar um bocadinho, porque o que se faz na escola é muito planificado e nós compreendemos que assim seja. Às vezes fazemos propostas (isto tudo também depende de agrupamento para agrupamento e de formas de ver as coisas e tudo mais) que entretanto surgem e que no início do ano escolar não havia essa possibilidade e imediatamente e imediatamente nos respondem “Não está no plano de actividades, não temos forma de não sei o quê.”. E então, para evitar um bocadinho isso, nós temos pensado agir... cada vez mais oferecer um programa fora da escola, obviamente que não abdicando e não nos demitindo daquilo que são as nossas responsabilidades no âmbito do plano de actividades da própria escola e contribuindo para que ele seja mais enriquecido. Por exemplo, a nível lúdico, falo do Carnaval. Todo o contributo que a câmara pode dar, seja ao nível de transportes, ao nível de... Mas o que eu quero dizer é que fora da escola nós temos procurado investir o mais possível. Como lhe falei há pouco nos encontros de música, falo até na criação dos projectos de ocupação dos tempos livres. Dantes as coisas eram feitas de modo a que... Pronto, era ocupação de tempos livres era uma coisa mais desportiva, mais lúdica. Obviamente é de tempos livres que estamos a falar e o objectivo é esse, ser ocupado de forma lúdica, com actividades desportivas e fora de portas, como se costuma dizer. Mas temos procurado, como lhe falei há pouco no atelier de dança, nesta proximidade e neste privilégio que nós temos em Alpiarça com um património cultural como a Casa dos Patudos, aproximar muito... porque a Casa dos Patudos é uma panóplia imensa... desde a arte, pintura, escultura, até ao próprio arquivo e ao que lá pode ser encontrado, até por exemplo ao nível de azulejaria, como fizemos agora um ateliê de azulejo. Quer dizer, partir um bocadinho do que a Casa dos Patudos nos oferece para ir ao encontro o mais possível da comunidade escolar dentro e fora dos planos de actividades. Tirando isso, temos procurado organizar também muitas actividades de fim-de-semana em que procuramos juntar os pais e os filhos, por exemplo, com concursos de pesca. Eu não falo de educação ah... Eu falo do envolvimento das crianças, por exemplo, concursos de pesca infantil em que as crianças são acompanhadas por um membro da família, fazemos já há vários anos; passeios de avós e netos; passeios entre pais e filhos. Procurar um fim-de-semana, apresentar à comunidade programas que aproximem

também e que façam com que essa proximidade seja produtiva e criativa. Em suma, procurando responder-lhe, temos, de facto, procurado investir o mais possível nas actividades fora da escola na perspectiva de não repetir, nem de maçar, nem de apresentar por apresentar, como se fosse um somatório de eventos, mas procurar para cada nível etário programas que, de forma lúdica é certo, mas que possam contribuir para essa formação de que falávamos há pouco.

Q- Saltando para outro bloco, que tem a ver com as competências dos municípios na área da educação, eu pedia-lhe que falasse um pouco, por um lado, sobre o actual conjunto de competências dos municípios, e o que é que acha sobre esse conjunto de competências; e também sobre aquelas que aí vêm como é que as encara, se as encara como naturalmente bem-vindas, ou se tem algumas dificuldades e reservas em aceitá-las. Em suma, pedia-lhe que falasse um pouco sobre a questão das competências.

E 7- Eu penso que os municípios só devem ter as competências que resultem numa efectiva mais-valia para os cidadãos e designadamente para as crianças e para a comunidade educativa. Se a proximidade tem efectivamente algumas mais-valias, tem, do meu ponto de vista. No entanto, a estrutura legislativa, digamos assim, penso que deverá continuar a se abstracta, ou seja, para garantir a tal igualdade de que falava há pouco. Eu quando falo em igualdade não falo só na igualdade no acesso ao saber virada para as crianças, mas também naquilo que lhes é oferecido do ponto de vista educativo. Porque a mim causa-me imensos arrepios haver a possibilidade, por exemplos, entre concelhos, a educação ser vulnerável a quem está nesta função. Não pode ser assim. A educação é de tal modo uma matéria séria para todos nós, que não pode estar hoje, digamos assim, nas mãos de uns e amanhã nas mãos de outros. Será sempre assim, porque sempre assim estive, na administração central também tem estado, infelizmente. Eu percebo que haja alguma evolução, umas positivas, outras negativas, mas eu penso que ao nível concelhio só deve haver intervenção naquilo que deve traduzir-se nessa tal proximidade. O caso, por exemplo, das actividades de enriquecimento curricular, foi um desafio que foi feito às autarquias. Não sei se um desafio, ou uma experiência de “Vamos ver como é que eles se desenrascam.”, desculpe-me o termo, “Vamos ver como é que eles vão agarrar isto. Até porque nós vamos ter muitas dificuldades em impor isto aos professores e eles estão mais perto. Vamos lá ver se...” Nós – e eu estou a falar pela nossa experiência -, obviamente que não foi um processo fácil. Não foi. De maneira nenhuma, mas como o encarámos como um projecto positivo no essencial (tendo muita aresta para limar), exactamente porque vai ao encontro do que lhe falei há pouco.

Considero que há crianças que se não tivessem o inglês, a música, as expressões, a actividade física, nunca o teriam. Só uma parte dessas crianças é que o iria ter. E nessa perspectiva acho que é positivo. Por outro lado, com todos os males que possa ter, o efeito positivo é muito maior. Portanto, agarrando esse efeito positivo, nós tentamos procurar com o agrupamento de escolas, mas também com os professores que estão no terreno, esse objectivo. E procurando não me impor de forma ilimitada (porque aliás não tínhamos essa pretensão nem essa legitimidade), mas procurando demonstrar que a autarquia só poderia fazer um bom trabalho se houvesse flexibilidade da parte da escola, a nível de horários, cumprindo naturalmente o despacho. A esse nível, não foi fácil. Mas também lhe posso dizer que não foi tão complexo como eu inicialmente achava. Portanto, havendo transparência, havendo boa vontade, havendo comunicação entre as pessoas, as coisas são mais fáceis de resolver. E nessa perspectiva a intervenção das autarquias pode ser positiva, desde que tenham a preocupação de acompanhar no terreno tudo: como é que as aulas estão a ser dadas, se os professores estão a ser pagos de acordo com o que deve ser. Agora a nossa experiência, dificultada porque somos uma estrutura pequena – posso dizer que o gabinete da autarquia não existia. Neste momento existe e o gabinete de educação sou eu, e tenho uma técnica superior e tenho mais duas pessoas contratadas mas que me apoiam exactamente na área da acção social. Portanto, o mesmo gabinete de educação é gabinete de acção social, também um deles é presidente da comissão de protecção de menores. Está a ver que, numa estrutura pequena, nós fazemos de tudo. Agora, tem de haver predisposição para isto. Estar a cem por cento dedicado a esta tarefa, porque não dá para vacilar, e não dá para distrair, e não dá para fazer melhor da próxima vez. Isto ao nível das AEC's...

Q – Ainda a propósito das AEC's e porque era uma das perguntas que eu tinha para lhe colocar, ao agarrar esse desafio, como disse, agarrou-o de forma a que esse desafio se transformasse numa competência própria da autarquia ou considera que, pelo menos até agora, não é ainda bem uma competência própria?

E 7- Eu penso que a nossa competência nunca pode ser encarada como exclusivamente nossa, porque não faz sentido estarmos a implementar actividades que não sejam partilhadas pela própria escola e com aquilo que a escola oferece no tempo lectivo. E, portanto, o que nós temos procurado fazer é seguir o mais possível o que está definido no despacho e nos objectivos, os próprios programas serem analisados pela escola, ouvir a escola, para nós, por exemplo, “As actividades A,B e C, mas qual é a vossa opinião?”. A nível pedagógico, obviamente que a legitimidade... e essa também não é a

nossa vocação, não quer dizer que não possamos dar a nossa opinião e não façamos parte da tal comunidade educativa que se pretende. Mas em termos pedagógicos, obviamente temos que ouvir a escola. Portanto, eu acho que é essencialmente uma competência partilhada. Onde é que aqui exigiram de nós? Era muito mais difícil para a administração central, estando tão longe, impor esta actividade da forma como foi. Quase que nós fomos vistos como um interlocutor aqui, para os ajudar a compor a situação, sobretudo quando se fala em enriquecimento curricular. E se o concelho já dispõe de meios, por exemplo, pavilhões desportivos, de bibliotecas, aí é um exemplo do que pode ser uma mais-valia. Se for esse o princípio na execução.

Q- Estamos a falar de princípios de subsidiariedade?

E 7- Talvez, talvez. Acho que sim. Eu acho que aqui subsidiariedade, complementaridade, no sentido próprio do termo. Não faz sentido que, por exemplo, actividades desta natureza não serem – eu não queria usar esta palavra - rentabilizados no sentido positivo os meios que já existem. E, portanto, aqui pode haver uma partilha. Agora não pode ser visto como uma competência da câmara, e só competência da câmara e haver demissão de uma das partes. De maneira nenhuma. E nós temos procurado que isso não aconteça, porque em todos os passos procuramos ouvir a escola. Agora, o que me falava há pouco, de outro tipo de competências, por exemplo, ao nível dos recursos humanos e também do parque escolar. O nosso caso é um bocadinho peculiar, porque nós temos uma escola EB2.3/S e, portanto, estamos naquela fase de poder ficar com tudo ou não uma vez que é uma escola integrada. O que se torna ainda mais complexo. Ou não. Portanto, quer dizer, não sei, nesta fase... A mim particularmente não me assusta o processo se ele for claro. A questão é: se tudo for predefinido. Como a Sra. Dra, sabe, até pela sua experiência, uma coisa é nós chegarmos a uma reunião com pais e, então, o Ministério da Educação nunca tem cara, portanto “Não nos fornecem os meios...”, aquela história que nós já sabemos. Outra coisa é quando está o vereador da educação, esse tem cara. E pessoas muitas vezes não sabem distinguir uma coisa da outra, e não sabem que nós não temos esses meios para poder fazer aquilo que gostaríamos de fazer. E quando a competência é nossa, a exigência é muito maior, porque nós temos cara e estamos aqui. E isso assusta-me um bocadinho. E para evitar qualquer espécie de dificuldade acrescida eu acho que tudo tem que ser (como, aliás, tivemos uma reunião na Direcção Regional de Educação) clarificado antes de qualquer passo. Nós, nesta fase, estamos em fase da chamada negociação, estamos a ouvir a Direcção Regional. Se quer que lhe diga, penso que

poderá ser uma matéria em que a proximidade, desde que bem gerida, pode ter efeitos positivos, porque o que acontece actualmente é que, mesmo quando a competência não é nossa, as pessoas têm tendência a imputar-nos essa falta. Se faltam auxiliares, as pessoas dizem “Ah, mas a câmara devia contribuir, ah mas a câmara...”. Mesmo que não seja da nossa competência. Portanto, não me assusta tanto assim, e não me parece que seja assim uma viragem tão grande, porque, no fundo, as pessoas já nos imputam essa competência. Agora, de facto, há uma necessidade de clarificação, porque a transferência de competências tem que ser acompanhada de transferência de meios. Sem isso não há qualquer forma de podermos prestar um bom serviço.

Q – Vejo que tem alguns motivos de apreensão, nomeadamente a possibilidade de a transferência de competências não vir acompanhada dos meios financeiros. Tem, em concreto, relativamente àquilo que foi legislado, alguma preocupação mais particular ou considera suficiente falarmos de um modo geral quando falamos de infra-estruturas e de recursos humanos?

E 7- As infra-estruturas assustam-me menos, porque tudo quanto são obras é mais fácil de materializar e é tudo mais objectivo. Quando falamos de recursos humanos, naturalmente que a dificuldade se torna superior. Porque há algumas questões que não foram devidamente clarificadas e que estão neste momento a ser abordadas. E na reunião que tivemos com o ministério levantámos várias. A questão, por exemplo, de compatibilizar a relação contratual com a relação disciplinar. Portanto, quem é que vai, afinal de contas, avaliar as pessoas? A quem é que elas prestam contas? Então a câmara só serve para nos virem exigir “Então, agora estão aqui dez pessoas e são necessárias quinze.” Quer dizer, passa a ser a entidade a quem as pessoas mais exigem e depois qual é a nossa função? Que caminho é que podemos percorrer sabendo que há aqui, na mesma relação contratual, existem entidades externas a avaliar o desempenho das pessoas? E de que maneira é que as autarquias podem passar a desempenhar essa função? Se não estão dentro da escola? Vão passar a estar? Como é que funciona? Como é que se partilha tudo isto? Isto tem que ser muito bem clarificado. E sem isso, garanto-lhe que nós não estamos disponíveis para avançar para este processo desconhecido. Não estamos. Para além da questão financeira que, obviamente, é a mais importante. Porque, como dizia um colega presidente de câmara na reunião, “Sim, Sr. Director, porque se até agora os meios eram escassos, a partir do momento passem ao terreno então passam a ser muito mais escassos, porque as pessoas têm a quem exigir.” É a tal coisa que eu dizia há pouco. A pessoa está lá, tem cara, não se

pode dizer “Ah, eles não nos mandam...” Porque eles somos nós. Nós estamos lá. Penso que poderá haver uma gestão mais eficaz do ponto de vista das reais necessidades. Portanto, eu agora assisto a alguns desequilíbrios aqui nas escolas. Vejo que há escolas que têm muito, há outras onde, se calhar, a gestão poderia ser feita... Mas isto é a minha opinião de fora. Penso que poderá haver um bocadinho mais de eficácia na gestão dos meios. Mas, obviamente, não passando para nós o ónus, uma vez mais, de sermos aqui os maus da fita, no sentido de não termos meios financeiros para fazer face a... A questão primordial que me assusta é efectivamente a transferência de competências não acompanhada dos meios financeiros. A clarificação de certas questões, que são questões menores, mas que têm que ser vistas... Por exemplo, a questão dos descontos para a aposentação e os descontos que são feitos para a ADSE, que não está clarificado quem irá fazer... A questão disciplinar para mim também é muito importante. É uma questão de clarificação. Sem clarificação sobre tudo isto, isto não pode ser recebido como um desafio porque não é nada disso que se coloca aqui. São transferências de competências, e como qualquer transferência de competências, tem que ser clara, muito transparente, e muito acompanhada, como é evidente.

Q – Passando para outra dimensão de análise, eu pedia-lhe que me falasse um pouco sobre o papel do município na coordenação do conselho municipal de educação. Como é que encara essa coordenação nesse órgão municipal e isto tendo em conta, por um lado, a composição desse órgão, e por outro, as suas competências atribuídas por lei?

E 7- Eu aqui tenho de lhe confessar a minha, eu não lhe chamaria calcanhar de Aquiles... Eu sou um bocadinho – erradamente, confesso – ... Mas há determinadas medidas, que quando eu considero, de facto, que são medidas com eficácia, eu própria agarro o mais possível, agarro o mais possível. Há outras que me parecem que, em face da nossa realidade, não têm a mesma eficácia e são criadas para obtenção de resultados estatísticos e para formalismos que têm muito pouco que ver com os objectivos primordiais e com os resultados efectivos. E eu acho que conselhos municipais de educação, como é a nossa realidade, ou seja, um concelho que tem um único agrupamento, com quem nós dialogamos todos os dias; que, por sua vez, nos solicitam todos os dias desde os transportes, a apoio logístico, à reparação de fotocopiadoras... O que eu quero dizer com isto é que, no nosso caso concreto, tratando-se de um concelho pequenino com um único agrupamento, eu diria quase que faz muito pouco sentido reunir de vez em quando com pessoas com quem nós estamos diariamente em contacto. E posso dizer que o conselho municipal de educação reuniu três vezes. E confesso-lhe,

com toda a sinceridade, que até nos próprios órgãos políticos, onde as pessoas fazem essas perguntas de circunstância “Ah, mas o conselho municipal não tem reunido...”. E confesso que não tem. Até porque, vamos lá ver, aquilo que é o objectivo primordial do conselho municipal de educação que é pôr a comunidade a interagir, a comunidade escolar, nós fazemos isso no nosso dia-a-dia. Portanto, nós ouvimos a associação de pais. Nós estamos ligados à saúde, sempre que é necessário, fazemos e partilhamos actividades dessa natureza. A mesma questão com a segurança que nos preocupa muito e, portanto, ouvimos sempre a escola quanto a isto. Portanto, em concelhos como este, eu digo-lhe que me parece que a função do conselho se esgota, felizmente, no dia-a-dia. E, portanto, eu, de facto, poderia fazer uma reunião num dia para inglês ver, que não é bem esse o termo. Mas poderia por uma questão de registo fazer e reunir mais vezes, que o devia fazer. Mas as exigências são tantas no dia-a-dia que acabo por deixar esse formalismo, que no nosso caso eu acho que é mais um formalismo. E, portanto, confesso que reunimos quase diariamente o conselho municipal de educação, ou pelo menos mensalmente, porque com todos os elementos que dele fazem parte nós estamos em constante comunicação. Até com a própria DREL, sempre que temos uma questão – e confesso que sempre tivemos a maior abertura por parte da Direcção Regional. Também a procuramos. Não ficamos à espera que nos atendam o telefone. Nós insistimos e procuramos e marcamos reuniões. No fundo, digamos que o nosso conselho municipal reúne sempre que a força do dia-a-dia nos obriga. Não o tenho feito por aquilo que acabei de dizer.

Q – Saltando para outro palco, o da assembleia de agrupamento, considera importante a participação da autarquia nesse órgão de direcção desse agrupamento? E acha que a participação da autarquia pode reforçar as tomadas de decisão que aí são efectuadas?

E 7- Eu acho que poderia reforçar. Aliás, o objectivo da assembleia de escola, do meu ponto de vista, o objectivo legislativo é esse. Depende muito de cada realidade. Na nossa realidade, em concreto, não é nada disto que acontece. Inclusivamente posso-lhe dizer que na última assembleia de escola, a câmara não foi, porque eu não posso aceitar que um órgão que se procura que seja aberto – é aí que a escola se abre, ou pelo menos poderia ser; e nova legislação sobre essa matéria ainda reforça mais isso -... Agora, ao ser aplicadas no terreno essas medidas, elas deveriam ser muito mais acompanhadas por quem tem essa responsabilidade ao nível central, porque efectivamente o que é que eu sinto? Sinto que os próprios representantes da escola têm muito pouca autonomia, ou seja, os próprios que representam os colegas, os que representam os auxiliares quase

que estão ali para dizer “ámen” - é aquilo que eu sinto um bocadinho - àquilo que está mais do que predefinido. Então quem é que aparece de fora? Aparece uma ou duas associações e que estão de fora e, portanto, não se sentem com legitimidade para aparecer ali uma vez ou duas e dar a sua opinião contrária ao que está a ser (argumentado / proposta); e aparece depois a câmara, quase que isoladamente, a dizer “Nós achamos que deve ser assim.”. Inclusivamente, isto é um pequeno episódio mas que eu acho que retrata, nós faltámos à assembleia de escola porque sucessivamente nos é enviada a convocatória para análise de documentos estruturantes – falo de planos de actividades, relatórios de contas. E eu jamais – e já escrevi isto ao presidente da assembleia quatro ou cinco vezes – estarei em qualquer órgão ou para me abster por desconhecimento (acho que não faço lá falta nenhuma para isso), para não dar o meu contributo. E, portanto, eu não posso ir para a assembleia de escola sem conhecer os documentos. E isto é um pequeno exemplo. Para a autarquia poder ter – e como eu disse há pouco... Comecei por se eu a representar a autarquia e como percebia que havia uma certa... “Ah isto são os políticos, não percebem nada disto e vêm aqui”, eu já procurei que não fosse eu, mas sim os técnicos que estão na educação todos os dias e estão nas escolas. Mesmo assim, há uma certa defesa da escola relativamente a quem vem de fora, em vez de haver essa abertura, que eu acho que teria tudo de positivo, desde que nós falássemos da mesma maneira, com total transparência, com total clareza. Eu enviei, não tendo já condições para continuar a lutar porque acho que não vale a pena, avisei a escola que não poderia aceitar uma vez mais uma situação destas e que, se queriam o meu contributo, ele tinha que ser claro. E assembleia é um órgão deliberativo, aberto com esta finalidade, e não com outra. E, portanto, eu acabei por ter que transmitir isto à Direcção Regional e disse “Quando procurarem implementar estas medidas, saibam o que é que acontece no terreno”. Nós não estamos para ser o bobo da corte só para ouvir dizer que aquela sala não tem ar condicionado e que tem as cadeiras partidas. Se estamos lá, se a lei nos imputa esta responsabilidade – não é um direito é uma responsabilidade -, então que o possamos fazer na posse de todos os elementos que nos possam dar essa legitimidade. Acho que, enquanto a escola não encarar esta partilha... Enquanto a escola só encarar a câmara como um sítio onde só se vão para pedir coisas, eu acho que, de facto, isto não é uma realidade. Depois é muito fácil dizer aos pais “Isto não aconteceu, porque a câmara não facultou.” É muito fácil passar esta mensagem, porque, lá está, nós temos cara. E, portanto, é muito difícil, enquanto a escola continuar a ver a câmara como um parceiro, mas um parceiro...está bem, muito bem, tipo

despensa, a gente vai lá buscar umas coisas. Não pode ser. Enquanto não houver esta partilha... E eu compreendo, porque, de facto, a escola tem estado muito no seu mundo. Este mundo tem que ser partilhado. Tem que ser partilhado e tem que haver respeito mútuo. E por isso lhe digo a minha última posição na assembleia de escola foi essa. E não será outra enquanto a escola não tiver connosco outra postura também.

Q- E agora com o reforço da representação da autarquia num órgão que vai substituir a assembleia de escola – o conselho geral? Acha que esse reforço da participação da autarquia – pelo menos em termos numéricos – vai repercutir-se na sua participação?

E 7- Eu penso que, em termos numéricos, pode ter as suas vantagens e pode, a médio prazo, ir conseguindo alguma evolução. O que eu sinto é que é uma questão muito mais profunda, muito mais... não diria de mentalidade, mas de procedimento. De facto, a escola está habituada a decidir sobre determinadas matérias no seu seio e depende muito de direcção para direcção, de forma de encarar as coisas. Mas enquanto essa tal forma de estar e essa mentalidade não for sendo ultrapassada positivamente, eu acho que por mais número que nós possamos ter, é sempre difícil nós podermos fazer ouvir a nossa opinião. Também lhe digo que, da parte das autarquias, isto tem de ser encarado efectivamente com a mesma responsabilidade, ou seja, as pessoas não podem ir para ali... O que eu quero dizer com isto é que mesmo nas autarquias tem que ser criada uma equipa que tenha identificação com a educação. Não pode ser criada uma equipa aleatoriamente de pessoas que estejam completamente fora desta matéria. Tem que ter muita sensibilidade para esta matéria porque é uma matéria muito sensível. E, portanto, eu acho que a questão numérica pode ser importante – é um bocadinho como as quotas (das mulheres nas listas dos partidos políticos) - mas acho que não é só, e não vai ser fácil. O que eu noto... Também pode ser da minha experiência que acho que o agrupamento, conselho executivo actual tem fechado imenso a escola. Agora acho que a escola tem de abrir-se muito mais, respeitando a opinião de... e sobretudo a ligação ao terreno. Por exemplo ao nível da formação profissional. Nós temos lutado imenso para que esta escola ofereça os cursos profissionais. Não têm oferecido cursos profissionais. Nós disponibilizámo-nos para, junto das empresas, criar os estágios, para abrir a escola à realidade. E eu também, porque não sou do meio, confesso, não sendo do meio, se calhar, tenho... Mas aquilo que sinto... Enquanto não houver uma abertura de forma genuína e não se encarar a câmara como um parceiro efectivo, não é a questão numérica que vai ajudar.

Q- Um último palco, o da Comunidade Urbana da Lezíria do Tejo. Até aqui, e tendo em conta que são as competências da CULT e tendo em conta que no seu acto constitutivo em termos legais há possibilidade de coordenação de matérias como a educação, eu perguntava-lhe que contributo tem sentido por parte da CULT relativamente a esta área de actuação dos municípios?

E 7- Eu, sobre essa matéria, acho que a intervenção tem sido mais eficaz – e vamos ver agora no QREN – quanto se trata de equipamentos, de parque escolar, de candidaturas. Estamos a falar de candidaturas genericamente. E aqui terá de haver entendimento relativamente às candidaturas que vão ser apresentadas. Nessa matéria eu penso que tem havido a convivência que se espera. Relativamente à educação – educação propriamente dita –, houve uma tentativa ao nível das actividades de enriquecimento curricular. Quando surgiram, de haver a possibilidade de um entendimento entre os municípios sobre a contratação de um prestador de serviços, ou seja, garantir um bocadinho mais o bom funcionamento destas actividades em todos os concelhos. E do que me fez parecer nas reuniões que tive, não era matéria que seja fácil...ou seja, há grandes diferenças. Isto para ser mais clara. Há claramente, são pessoas diferentes, que estão politicamente a representar cada concelho, cada um tem a sua forma de encarar as coisas. No entanto, eu penso que, não sendo tarefa fácil, não é de todo impossível. Deveria ser criada uma estrutura dentro da CULT para esta temática, pela importância que ela tem. E dessa estrutura, os vários caminhos que todos poderíamos seguir. Eu penso que teria todo o benefício, porque jamais isto pode ser encarado como uma capelinha. Não pode de todo. E, portanto, na nossa região, havendo a comunidade urbana, com essas competências, eu penso que deveria ser criada uma estrutura especificamente para a área da educação que permitisse uma maior uniformidade na actuação neste âmbito. Acho que teria toda a vantagem. Acho que a partilha...Por exemplo, eu quando tenho dúvidas, eu agarro no telefone, ligo para o colega da Azambuja, ligo para as pessoas com quem sinto mais afinidade e pergunto “Como é que vocês estão a fazer? O que é que estão a oferecer?”. Naturalmente. Nem sempre as pessoas têm esta postura. Eu acho que é uma pena, porque se nós nos sentássemos todos com transparência, com o objectivo primordial que é fazermos o melhor possível, todos, e não estarmos muitas vezes... “Ah nós vamos fazer e eles aqui ao lado não estão a fazer.”. A educação não pode ser vulnerável a este tipo de atitudes e, portanto, acho que dentro da CULT, não acredito que sem essa estrutura haja possibilidade de conseguirmos fazer alguma coisa. Dentro da CULT deveria ser criada uma estrutura, ou pelo menos nem que fosse rotativa, cada ano haver

um grupo que se responsabiliza por criar acções de esclarecimento, temáticas interessantes, conferências, nesta área ao nível do esclarecimento e ajuda dos pais, como tratar a temática da adolescência, tudo isto.

Q- O que me está a quer dizer é que do mesmo modo que para a questão das candidaturas a financiamento a comunidade urbana funciona com uma tecno-estrutura de aconselhamento e de apoio, que também pudesse vir a ter uma tecno-estrutura vocacionada para as questões educativas?

E 7- Acho que sim. Acho que seria muito importante. Acho que toda a região teria a beneficiar com isso porque há, de facto, concelhos a fazer coisas completamente díspares. E a diferença é sempre positiva nas experiências que são boas, mas que são más, se eu fiz alguma coisa de errado ou que não deveria fazer, tenho tudo a ganhar ouvindo e percebendo como é que ao lado se está a fazer. E, portanto, eu acho que uma estrutura criada com esse objectivo e acompanhando o que se está a fazer na educação poder uniformizar o mais possível. Por exemplo, com as AEC's, houve concelhos que nunca conseguiram arrancar ou que arrancaram tarde... Isto é um exemplo. E não pode ser. Não pode Alpiarça estar a fazer de uma maneira e o Cartaxo estar a fazer de maneira completamente diferente. O país já é tão pequenino. Eu acho que deveria haver aqui uma concertação maior. Acho que a CULT está muito virada efectivamente ao nível de procedimento administrativo. Nas temáticas, e não quero dizer que (o administrador delegado) não se tenha empenhado nisso, porque já em várias circunstâncias, tanto na área da cultura como da educação, houve esse esforço. Não há depois da parte de todos os concelhos essa receptividade. Isso foi o que eu me apercebi. E, lá está de novo o que eu disse em relação à escola, enquanto não houver da parte de cada concelho a mentalidade para perceber que podemos efectivamente aprender uns com os outros, e sobretudo oferecer para a região o que de melhor podemos ter. Enquanto essa mentalidade não existir é muito difícil que as pessoas se entendam. Por isso é que há sempre o contacto com este ou aquele concelho com o qual se tem mais afinidade com a forma como se trabalha. Agora penso que seria muito bom para todos que a CULT conseguisse esse desafio de também na área da educação aproximar os concelhos e, obviamente, poder oferecer às populações um programa um pouco mais uniformizado.

Q – Muito obrigada, Sra. Vereadora.

ENTREVISTA 8 – E 8

Q – Sr. Vereador, muito obrigada por me ter concedido esta entrevista. Ela tem como objectivo estudar as políticas educativas municipais no âmbito dos municípios da Lezíria do Tejo e o primeiro bloco da entrevista diz respeito à questão da intervenção municipal e da educação. A primeira pergunta que lhe coloco é em que medida é que a intervenção municipal na educação está presente no programa de acção desta equipa autárquica em exercício de funções?

E 8- Está presente desde a primeira hora. Aliás, eu tenho uma palavra que é, além das competências por parte da administração directa do Estado que foram transferidas para as autarquias, existem as competências que eu chamo “as morais”. Porque de facto é através da educação que nós podemos alterar um conjunto de situações que eu acho que ... Não se tinha investido na educação até à entrada deste executivo e quando eu falo nas questões da educação não falo só das questões dos edifícios e na estrutura territorial como é que deve estar feita a escola mas sim questões de fundo como onde é que a gente pretende... onde é que nós queremos chegar com a problemática da educação, através de projectos educativos concretos. Portanto, logo no primeiro ano a nossa intervenção teve a ver com a questão do parque escolar, porque, de facto, estava muito degradado e é preciso nós darmos condições relativamente aos miúdos e aos professores. Se não dermos qualidade de sala de aula e condições para que eles se sintam bem dentro da própria escola e... de facto as nossas escolas são todas do plano centenário e nunca tiveram intervenção. Portanto tivemos logo no início um plano de acção na intervenção. Todos os anos intervimos em várias áreas e em todas as escolas, desde o alto concelho até ao baixo concelho acho que os miúdos têm que ter acesso às melhores condições, as instalações sanitárias, as instalações eléctricas, porque ainda eram instalações eléctricas antigas e se nós colocássemos ar condicionado ou outra coisa qualquer os próprios quadros (eléctricos) não aguentavam. Olhar para a questão do recreio, olhar para a questão da sala de aula e depois, ao mesmo tempo, começar a ... aliás, as intervenções vão sendo feitas em conjunto com os conselhos executivos juntamente com os presidentes de junta. Aliás, a nossa ideia foi sempre envolver a comunidade, criar a associação de pais que não havia – em cada agrupamento – e com eles em conjunto fazer um plano de acção para cada território, porque quando eu cheguei já estavam definidos os territórios (a antiga carta escolar). O que eu tentei foi exactamente envolver a comunidade e daí partir com eles em conjunto – sabendo que a

câmara não poderia de um momento para o outro mudar um conjunto de situações que estavam mal, mas fazendo um plano de acção todos os anos para conseguirmos – isso é o que temos feito -, isto relativamente a obras que são competências da câmara mas também fizemos obras nos outros (estabelecimentos) que não nos pertenciam – estou a referir-me ao 2º, 3º ciclo e à secundária. É sempre mais fácil os conselhos executivos conversarem com as autarquias porque estão mais perto. A relação com a DREL (Direcção Regional de Educação de Lisboa) é sempre complicada; é sempre projecto para aqui, projecto para acolá. Mesmo nisso, entrámos num acordo que foi que, desde que eles fizessem o pedido à DREL e que demorasse muito tempo ou se o pedido fosse negativo, a câmara avançava com a obra, só por questões de princípio. Independentemente a câmara interviria mesmo não sendo equipamentos da câmara, nós fizemos várias intervenções. Por exemplo, na escola básica integrada nós é que fizemos a biblioteca escolar. Foi também um dos projectos em que nós investimos foi o de criar bibliotecas escolares em todas as escolas, além daqueles projectos dos computadores e “não sei quê” em sala de aula. Nós investimos mais na parte humana em termos de formação aos auxiliares, formação aos professores. Tivemos N projectos educativos que ainda estão a decorrer e tiveram algum sucesso. Com a entrada das AEC’s (Actividades de Enriquecimento Curricular), do meu ponto de vista, perdemos algum controlo relativamente a esses projectos. Eram coisas que a câmara fez e que fazia bem e que estavam dentro da parte curricular. Fazíamos uma docência coadjuvada e com as AEC’S... Foi um ano complicado em termos de acção. Ao nível dos pelouros que eu tenho, por exemplo na área do desporto, o meu investimento foi, precisamente na área escolar, ter técnicos de desporto a trabalhar directamente com as escolas e com os professores e depois no momento em que começaram as AEC’s não fazia sentido depois haver a expressão física durante aquelas três horas extra-curriculares e depois os miúdos terem educação física na parte curricular, até porque não aguentavam. Mas tem sido uma das prioridades. E depois tem sido a nível de projectos para o futuro. Por exemplo, neste momento, nós, ao nível da carta escolar, das grandes necessidades que tínhamos há um ano é a questão dos centros escolares. Já terminámos um, o outro em termos da carta escolar vai terminar até ao fim do ano, o outro que vai para o território da Azambuja – que é o mais complicado – é onde nós temos uma única escola em regime duplo, a nossa rede está mal. E vamos construir uma escola de 1º ciclo para terminar com a questão do horário duplo e mais quatro salas de jardim-de-infância, que é outra grande aposta deste executivo é criar uma rede de jardins-de-infância por todo o

concelho que sejam públicos. É outra falha que existia neste concelho em que a oferta era feita através das IPSS's. Neste momento já temos três jardins-de-infância a funcionar. Outro grande problema que tínhamos neste concelho era o dos refeitórios escolares. Não tínhamos nenhum refeitório; não tínhamos nenhum ATL. E também em conjunto com os pais conseguimos construir ATL's. Fizemos obras para que começasse a haver refeitórios e neste momento em quase todas as escolas começa a haver refeitório – mesmo que não haja refeitório ... Infelizmente os nossos antecessores não cumpriam a legislação, mas já temos toda a rede escolar com oferta para todas as crianças, sendo que no escalão A e no escalão B nós seguimos muito mais acima do que os escalões do Ministério da Educação. Sabendo também da realidade do nosso concelho e dos problemas que tem o nosso concelho, foi também uma aposta alargar os escalões para que pudessem algumas pessoas ser incluídas. E também tínhamos uma questão relativamente à acção social escolar que é, independentemente do que as pessoas ... se não estivessem integradas naquele escalão mas que a professora ou o conselho executivo detectasse que aquela criança não estava bem, nós incluiríamos sempre no escalão A. Sabemos que existem famílias desajustadas e que por vezes gastam o dinheiro noutras coisas e as crianças é que são prejudicadas. São coisas que só são detectáveis na escola. Estes problemas são só detectados através do professor ou do conselho executivo e que nós incluimos na acção social. Resumindo isto, foi na primeira fase, cumprir a legislação. Foi intervir para dar melhores condições em termos do parque escolar e foi começar com um conjunto de projectos educativos. Esses projectos educativos ou eram da autoria municipal. Nós controlávamos esses projectos educativos e abríamos.... Todos os anos as escolas concorrem e que são financiados pela câmara, sendo que vamos alterar alguma questão relativamente a esses projectos educativos porque ao fim de alguns anos percebemos que é mais plano de actividades do que propriamente um projecto educativo. Os professores vão alterando ao fim do ano e não se enquadra naquilo que nós queremos relativamente ao projecto educativo. Neste momento estamos a trabalhar no projecto educativo municipal, uma coisa que é complicada e que não existe em concelho nenhum. Cada conselho executivo tem o seu projecto educativo, feito de formas diferentes, com pressupostos diferentes e com objectivos diferentes. Temos que olhar... Quer dizer, o projecto educativo da escola secundária tem que ser um resumo dos projectos educativos dos outros projectos educativos, do 2º e 3º ciclo. Todas as crianças que passam pelo 2º e 3º ciclo, depois, vão passar pela secundária. Tentámos criar um grupo de trabalho relativamente ao

acompanhamento dos alunos em termos de currículo para haver informação desses alunos quando chegassem à escola secundária – porque a escola secundária vai absorver esses alunos todos -, mas agora o nosso plano vai ser arranjar um projecto educativo municipal combatendo o êxodo rural que é inevitável, que é uma das situações que teve a ver com a questão do PDM (Plano Director Municipal) e que ainda não foi mudado. Os Planos Directores Municipais foram feitos rapidamente porque se não, não tinham fundos comunitários e etc. e alguns foram mal feitos. O caso da Azambuja, como a grande maioria dos concelhos, tem grandes falhas nesse âmbito. Ao mesmo tempo é acabar com o insucesso escolar, agarrar as crianças para voltar novamente para a escola. A nível do ministério, esta questão dos cursos profissionais foi alterar muito... Algumas crianças que estavam desadequadas em termos de conteúdos voltaram novamente à escola para estes cursos profissionais e temos aumentado grandemente o número de crianças a ir para a escola. Depois é até projectos parentais porque nós tínhamos um projecto ao início que era o projecto do IDT – das toxicodependências. Trabalhávamos com os miúdos, mas tínhamos uma falha relativamente ao trabalho parental. Os miúdos chegavam a casa e continuava tudo na mesma. E neste momento estamos a estudar um projecto que seja em conjunto com as associações de pais, com os conselhos executivos, com um programa que trabalhe esta questão que é bastante importante. Eu costumo dizer que a escola é de todos. Quando existe um problema na escola, eu tento envolver a comunidade. Só a comunidade é que pode resolvê-lo. Geralmente há sempre a tentação, se existe um problema, e que é da responsabilidade da câmara, o conselho executivo (diz) “ Ah, isto é um problema da câmara.”; chega à câmara “Ah, isto é um problema da DREL.”. Começam todos a chutar a bola uns para os outros e o problema mantém-se. Eu tento sempre ter a visão de todos em conjunto olharmos para o problema e vermos várias formas de resolver o problema, mas em conjunto, porque acho que a responsabilidade é de todos. Eu lembro-me que, quando houve agora este problema da violência nas escolas. Houve um caso isolado aqui neste concelho e teve a ver com uma mãe de um aluno que entrou na escola básica integrada e que foi bater à professora. O conselho executivo reuniu os professores todos. Eu estive presente nessa reunião e aliás fiquei espantado e depois é que percebi que contava como crédito a participação deles naquela reunião, mas, às páginas tantas, comecei-me a aperceber que estavam já a colocar a culpa relativamente à câmara daquela falta de disciplina, da mãe ter entrado dentro da escola para bater à professora. Quando o problema, eu acho que é precisamente da própria escola. A escola tem mecanismos de integração e que podem

ser trabalhados também em conjunto com a câmara. Nós temos um problema, que é a (Escola) Básica integrada que tem um PER (Programa Especial de Realojamento) ao lado. Foi mal feito, mas que existe. E temos que olhar para o problema dessas duas existências, e trabalhar com essas duas existências. Não podemos dizer “Vou fazer ali uma faixa de Gaza e dizer que é problema da câmara ter colocado ali o PER.”; e depois a escola não arranjar mecanismos de integração da própria comunidade. Por isso é que eu digo: tem de ser um trabalho em conjunto. É muito fácil chutar o problema para os outros. E eu, nessa reunião, tive de virar-me para alguns professores e dizer que alguns dos grandes problemas são mesmo deles. Existem casos de sucesso em Portugal de integração de comunidades – e que são muito mais complicadas em comparação com o que nós temos em quantidade de fogos do PER – e há escolas de sucesso, de integração de várias comunidades, etc. E a escola tem de se abrir e penso que agora com esta nova legislação dos conselhos gerais poderá alterar um bocadinho as coisas, desde que esteja representada a autarquia que vai ter um papel importante nisso agora com a transferência de um quadro de competências relativamente ao 2º e 3º ciclo, e a questão dos pais, acho que os pais têm uma palavra a dizer.

Q- Acho que, de certa forma, foi antecipada a resposta à pergunta que lhe queria colocar. Ainda assim, insisto, para o caso de haver alguma coisa para ser dita. Tem a ver com o seguinte: essa intervenção visa atingir determinados resultados em termos do território. Que resultados é que são esperados com este tipo de intervenção?

E 8- Nós, numa primeira fase, só ao fim de algum tempo é que nós conseguimos chegar a esses resultados, mas o trabalho que temos feito nessa área, logicamente tem a ver com o absentismo escolar e tem a ver com questões de insucesso e, depois, tem a ver com algumas disciplinas em que os alunos têm dificuldades. (Procuramos) arranjar programas definidos para esses alunos para que consigam chegar a objectivos de integração e de sucesso para o seu percurso escolar. Nós temos tido algum sucesso em termos de resultados. Por exemplo, na (Escola) Secundária do aumento de alunos que temos tido e também em termos dos resultados – independentemente daquele ranking ser polémico, que aparece nos jornais e... Mas o que me interessa é que a grande maioria dos alunos tem entrada directa no primeiro curso que escolhem para a entrada na universidade. Isso é uma coisa em que temos tido algum sucesso e a escola secundária tem ganho vários prémios. Foi a melhor a Português, a nível nacional; tem ganho vários prémios em termos de física. E, portanto, isso só é conseguido em conjunto desde o primeiro ciclo. Se olharmos para o primeiro ciclo e desde que haja uma continuação

para o 2º e 3º ciclo. Todos os alunos vão passar pelos ciclos todos. Portanto, temos de ter programas diferenciados para ciclos diferentes.

Q- Pelo que foi dito, penso que poderei deduzir que – e se estiver errada, por favor, corrija-me – há duas questões que são importantes: uma é a questão da integração, através do sucesso escolar, e a outra é a manutenção da população, quando fala da necessidade de conter o êxodo rural.

E 8- Sim, o que existia e que nós começámos a perceber foi que alguns alunos deslocavam-se para outros concelhos vizinhos. Para já, tinha a ver com áreas (de oferta de formação) que a Azambuja não tinha. Muitos alunos deslocavam-se para o Cartaxo, o que tinha a ver com as áreas das artes. Outros alunos deslocavam-se para Vila Franca (de Xira) por causa do desporto. Independentemente da Escola Secundária não ter a área do desporto, mas não tinha condições, não tinha um pavilhão desportivo. Logicamente os alunos escolhem outro tipo de escolas. Tinha a ver com áreas precisamente onde a câmara estava a apostar, por exemplo na parte cultural. Por exemplo, nós sabemos, havendo no concelho uma área ligada às artes, são alunos mais propensos para depois para as questões culturais, mais do que os alunos ligados à área de ciências ou à área do desporto. São mais sensíveis a essas áreas. É mais difícil levar os alunos a ver um teatro em dia de futebol se for da área do desporto. Foi sempre uma das minhas batalhas foi que houvesse essa área e perceber porque é que esses alunos iam para fora e, em certa medida, trazê-los novamente para o nosso concelho. Logicamente, alguns alunos continuam a ir para fora porque não existe a área cá, mas alguns alunos iam para fora também relativamente às condições que a escola secundária e à questão do seu corpo docente e também à questão de como é que estava colocada a própria escola relativamente a rankings. E essas coisas também já foram alteradas e houve pessoas que voltaram novamente para a escola secundária.

Q- Vou fazer uma pergunta não prevista no guião, mas não resisto: Será que é por essa razão que a câmara da Azambuja, na sua carta educativa, prevê a criação de uma escola profissional?

E 8- É. É precisamente por causa disso que achamos que podemos ter uma escola profissional ligada ao tecido empresarial. Eu acho que a escola tem de estar ligada ao tecido empresarial. Isso já acontece lá fora. Mas é preciso fazer um bom marketing. Infelizmente aqui o nosso tecido empresarial é ligado muito à questão da logística. Mas ainda não foi feito um trabalho de fundo com o nosso tecido empresarial e a própria escola. Por exemplo, temos agora alunos a terminar os cursos técnico-profissionais e

depois têm de fazer o estágio e alguns deles, infelizmente, têm de se deslocar para fora do concelho porque os de cá não os recebem. E quando nós fazemos inquéritos relativamente às empresas, um dos problemas referidos tem a ver com as qualificações profissionais das pessoas que cá vivem. Então, quer dizer, existe aqui uma contradição que não é real. Se, por um lado, elas dizem que não há qualificação, se nós estamos a dar qualificação às pessoas, se eles dizem que não existem essas pessoas, porque é que os alunos que querem estagiar – que não têm cursos nenhuns – porque é que não aceitam esses alunos? Isso é um processo que nunca foi feito. Nunca foi feita a interligação com o tecido empresarial e penso que com a escola profissional poderá ter essa vertente, porque nós com a escola profissional é que precisamente queremos “apanhar” esses alunos que vão para fora. Logicamente temos que olhar para o território, mas não só para o território do concelho da Azambuja. Agora que estamos integrados na CULT (Comunidade Urbana da Lezíria do Tejo), olharmos para a CULT e ver qual é ao nosso potencial relativamente a uma escola profissional. Tudo depende também da nossa questão com o tecido empresarial. Por exemplo nós temos um projecto que está em vias de vir para cá que tem a ver com a questão... chamavam-lhe a “Cidade do Cinema”. Logicamente o projecto da “Cidade do Cinema” fazia todo o sentido depois haver dentro da escola profissional as áreas de audiovisuais porque é uma saída dos alunos logo para o mercado de trabalho. Portanto, nós ao olharmos para o nosso tecido empresarial temos alguns projectos que sabemos que vêm para cá e é importante que esses projectos estejam, então, ligados com a escola profissional. Temos a ligação com a ACISMA. Envolvemos a Associação de Comércio Indústria e Serviços do Município da Azambuja relativamente a isso, aliás, temos um grupo de trabalho relativamente a essa escola profissional, mais os conselhos executivos e a associação de pais. Estamos a trabalhar todos em conjunto para que isso seja uma realidade. Mas agora, depois das alterações que houve relativamente ao ensino técnico-profissional, existe uma guerra entre a escola secundária – o modelo -, se a escola profissional é integrada dentro da escola secundária ou então uma coisa completamente à parte. Existem dois vectores que ainda estão em discussão e durante as reuniões que nós temos tido, por parte dos comerciantes e da indústria querem uma coisa, por parte das escolas querem outra.

Q- E para além do que se faz nas escolas, o que é que considera importante em matéria de educação? E que possa ser desempenhado pelos municípios?

E 8- Eu acho que a definição de cidade educativa, que a Câmara Municipal da Azambuja está integrada nesse projecto, que começou em Barcelona. Aliás, Barcelona, não só em educação como no desporto. É daquelas coisas, acho que a gente deve seguir os bons exemplos. Mas acho que, por exemplo, a requalificação urbana tem envolvimento relativamente aos próprios municípios e que tem repercussões relativamente à envolvimento da própria escola, não tenho dúvidas relativamente a isso. Eu tenho um exemplo, aqui neste concelho, que é Aveiras de Cima, eu costumo dizer sempre isso. Isto aqui, ainda há a questão cultural da rivalidade entre Aveiras de Cima e Azambuja, são os dois pólos mais populosos do nosso concelho. Mas o grande problema de Aveiras de Cima tem a ver com a questão urbanística. Portanto, alguns dos problemas que são transportados para a escola eu acho que têm a ver com questões urbanísticas. Questão urbanísticas, e depois tem a ver com questões culturais. Logicamente se as pessoas tivessem outro tipo de cultura, alguns dos problemas urbanísticos não existiam. Portanto, isto está tudo interligado, mas eu acho sinceramente, eu olho para o modelo de escola, não só dentro do espaço que é a escolas, mas o espaço onde está inserida essa comunidade. E eu não tenho a mínima dúvida que, por exemplo, a requalificação da Azambuja que houve com o Pólis (programa de financiamento destinado à requalificação urbana das cidades), as próprias pessoas agora que existe mais espaço de jardim, já existem espaços de lazer, e de estadia, já existem espaços, em termos de campos de jogos, para as crianças se ocuparem e para não entrarem noutros processos mais complicados, tem tudo a ver e vai influenciar relativamente à questão escolar. E eu estou só a falar na questão urbanística, não estou a falar nas questões na área social porque acho que isso é inevitavelmente mais do que óbvio. Tudo o que seja intervenção sócio cultural tem repercussão relativamente às questões da educação. Por isso a nossa aposta relativamente às questões culturais, desportivas, etc. De facto, não havia cá a rotina de ver teatro, ouvir música. Já temos consolidado desde o teatro, a música, a dança e isso fez com que as próprias escolas... Por exemplo, este ano, no “Mês do Teatro” já tivemos os grupos de teatro das escolas a participar. Isto vem de facto com esta intervenção cultural. Por isso é que eu dizia que a intervenção sociocultural é demasiado obvio que tem influência relativamente às questões da escola, mas estava a dar um exemplo de como o urbanismo influencia relativamente às questões da escola. Há bocado não terminei relativamente a Aveiras de Cima como é que isso influenciava. Um dos graves problemas que temos em Aveiras de Cima, que tem a ver com o insucesso e com o absentismo escolar. Como nós nos deparamos com a vivência dessas

peessoas, reparamos que tem a ver com questões culturais e tem a ver com a questão do meio onde as pessoas estão envolvidas. Quer dizer, se o vizinho do lado constrói de uma maneira depois começa a “abarracar” as coisas, se podemos dizer assim, leva o outro vizinho a fazer a mesma coisa. E é incrível como é que existe mais esse problema é precisamente Aveiras de Cima. É do género de uma bola de neve. Onde existem mais casos de suicídio é em Aveiras de Cima. Onde existe uma pessoa que se suicida, logo a seguir suicidam-se quatro ou cinco pessoas do mesmo modo que o outro se suicidou. Assim coisas inexplicáveis. E Aveiras de Cima tem graves problemas relativamente a haver espaços de lazer. Eu entro em Aveiras de Cima e sinto as pessoas retraídas, se uma pessoa vive num ambiente cinzento, as pessoas tornam-se cinzentas. Se houver espaços de jardim, de lazer, isso vai influenciar.

Q – Passando agora para o segundo bloco da entrevista, que diz respeito à questão das competências dos municípios em matéria de educação. E a pergunta que eu fazia é um pouco assim: o que é que acha sobre o actual conjunto de competências dos municípios em matéria de educação – e quando digo actual refiro-me ao que ainda não está transferido de acordo com legislação recente – e relativamente ao pacote previsto na nova legislação, se essas novas competências são naturalmente bem vindas ou se tem alguma dificuldade em aceitá-las?

E 8- Eu acho que todos os municípios sempre quiseram, que era mais fácil estando as escolas... no território do concelho, e desde que as dificuldades acontecem (as pessoas) dirigem-se sempre para a Câmara, que seja a Câmara a controlar... A controlar não. Controlar é uma palavra feia. Não é isso. Mas que tenha algum, peso de intervenção relativamente à área de intervenção da educação. Eu não vejo mal nenhum que essas competências venham para a Câmara Municipal, aquelas que estão previstas. Penso que há algumas falhas que não foram previstas. Por isso é que ainda não foram feitas essas transferências. Mas existe um ponto para mim que é fulcral que é que acho que essas competências também não devam passar só em questões burocráticas. O que eu acho que a Câmara deve intervir relativamente à questão da escola, deve ser no seu conjunto e não só em questões de pessoal ou a gestão do problema da canalização que esteja partida. Penso que as câmaras e os serviços de educação vão passar um pouco por essa fase inicial que é... toda a nossa área que tínhamos relativamente à aposta em projectos educativos e acompanhamento de projectos educativos vai passar por uma fase de gestão normal da pessoa que faltou e que é necessário substituir e depois mais o problema... porque a gente sabe como é que era, como acontecia relativamente aos

auxiliares. Todas as escolas dizem sempre que têm falta de auxiliares e é o ministério da Educação. Algumas são pessoas com doenças prolongadas há muito tempo e que o Ministério da Educação não substitui. Vão passar para as câmaras e a primeira coisa que acontece é que eu preciso de uma pessoa e você tem de me resolver. Vai haver uma parte que se pede... de fundo olhar para a educação não só objecto de gestão diária, isso vai ter algum peso nesta fase inicial. Eu penso que isso tem algum lado negativo nesta coisa. Não sei se me estou a fazer entender...

Q – Considera que a nova legislação tem uma lacuna no que diz respeito ao papel de intervenção dos municípios...

E 8- Exactamente. Independentemente com a criação do conselho geral, vamos ter algum peso nesse papel. Aliás nós queremos ter esse peso nesse órgão. Já que as competências se transferem para a Câmara também queremos dar alguma palavra relativamente a isso. Logicamente sempre em parceria com. Só achamos que as coisas só são feitas em parceria com toda a comunidade educativa, com os auxiliares, com os professores, com os alunos, com os pais, com as colectividades, com o tecido empresarial. Penso que só assim é que se consegue. E numa fase inicial as câmaras não estão preparadas para receber este conjunto... Por exemplo, no caso da Azambuja são cem funcionários que são transferidos para a Câmara e que vamos ter alguns problemas em termos de serviços de educação porque vai basicamente dar com problemas de gestão de refeitórios, de gestão de pessoal. E perde-se o outro lado, que é o lado da intervenção social, que na minha óptica, tem tanta importância quanto esta da gestão diária e que os serviços já fazem essa gestão, mas é a gestão que estavam habituados aos seus funcionários. E temos outra realidade que são os auxiliares de acção educativa, é um grupo de trabalho com os funcionários da câmara aos serviços de recursos humanos que têm as suas particularidades. Vão surgir outros problemas certamente e que vamos perder algumas sinergias nesse dia-a-dia com esse tipo de problemas em vez de pensar no global. E penso que um dos problemas relativamente ao Ministério da Educação, nessas transferências, é fazer sempre as coisas demasiado rápido. Isso aconteceu relativamente às AEC's. Eu sou a favor de começarem com uma escola piloto, para verem como é que funciona, quais são os problemas, porque os problemas vão surgir. Mas também tenho a noção de que quando se começa com uma escola piloto depois é difícil generalizar isso para todo o país. Mas, pelo menos, alguns problemas que têm acontecido relativamente a essa coisa das AEC's... Durante três meses conselhos executivos sem irem de férias, sem perceber quantas crianças é que entravam nas

AEC's. Portanto acho que há demasiada rapidez, por parte do Ministério da Educação, de querer fazer essas transferências sem ver alguns pormenores relativamente a essa questão das transferências. Eu posso dar um exemplo, transferem-nos as competências relativamente aos edifícios, mas depois se a gente pergunta então como é que é a questão da electricidade, das águas. A Ministra não sabe responder relativamente a isto. São coisas demasiado básicas. Para quando se faz um diploma e se pensa nas transferências, pelo menos... Vão surgir sempre problemas, mas acho que deveria ser uma coisa faseada até porque nem todos os municípios têm capacidade. Por exemplo, a Azambuja é um município pequeno, tem três escolas do segundo e terceiro ciclo e tem uma escola secundária e tem mais uma do primeiro ciclo, mas eu tenho a certeza absoluta que, por exemplo, Lisboa e Porto é impossível. Não têm serviços sequer para comportar todas as escolas para a sua gestão. Porque é estar a criar quase um departamento dentro de outro departamento que já existe. Aliás, os serviços da educação são uma divisão integrada no departamento de intervenção sociocultural e eu não sei se agora com esta transferência de competências se não é necessário criar um departamento de educação dado à quantidade de problemas que vai ter relativamente à educação. E dentro desse departamento ter os tais... talvez um engenheiro, ter um arquitecto, uma pessoa ligada à questão da informática, outras para tratar das questões da acção social escolar, independentemente dos serviços administrativos de cada escola, isso também tem que ser reorganizado...

Q – Esses também serão vossos.

E 8- Sim, são nossos. Mas terão de ser reorganizados. As escolas não pensem que vão ter o mesmo tipo de estrutura como estavam, que alguns ratios têm menos salas e têm mais auxiliares de acção educativa e existem outras salas e com menos, portanto, tem que haver aqui alguma racionalidade relativamente aos meios e aos recursos humanos.

Q – Eu voltaria à questão das AEC's e juntaria à questão das AEC's as actividades de apoio socioeducativo dos jardins-de-infância da rede pública. E perguntava-lhe se nessas duas áreas que acabei de referir, se assume essa intervenção como competência própria da autarquia ou ainda como outra coisa que não é bem isso?

E 8- Eu penso que é uma coisa que ainda não está clara. Na minha óptica acho que deve ser competência da autarquia. São competências da autarquia... Eu acho que durante alguns anos as IPSS's tiveram um trabalho importante relativamente a esta questão da área social e também não nos podemos esquecer deste percurso que elas fizeram. De um momento para o outro está-se a tentar alterar um conjunto de situações em que as

IPSS's pressionam a autarquia e a autarquia é como um balanço entre um lado e o outro. Eu acho que a Câmara, se estamos a fazer serviço público tem que assumir essa competência. Quer dizer, tem de haver jardins-de-infância públicos e que sejam... De facto existem famílias carenciadas que não têm hipótese de colocar os seus filhos nos jardins-de-infância, e depois a gente sabe que as IPSS's aquilo funciona... pronto, têm uma parte carenciada e depois têm a parte relativamente ao rendimento e aquilo tem que ser ali meio jogado para controlar as pessoas... os funcionários que já estão lá a trabalhar. Mas o nosso papel como autarquia, como serviço público é que temos de defender o serviço público e a causa pública. Portanto, na minha óptica, eu acho que ainda está meio baralhado e que tem de ser... As câmaras municipais têm de assumir isso como papel delas, e acho que é esse o serviço que devem assumir. Aliás, eu quando vou para as reuniões do Conselho municipal da Educação às vezes oiço coisas, mesmo os próprios conselhos executivos às vezes defendem uma coisa e não estão a defender a escola pública. E eu tento sempre dizer que estamos aqui para defender a escola pública, a escola para todos.

Q – Deu-me o mote para passarmos para o próximo bloco da entrevista e que tem com os órgãos de regulação da educação nos quais a autarquia tem um determinado papel. E relativamente ao Conselho municipal de Educação, eu perguntar-lhe-ia como é que vê o papel do município na coordenação desse órgão municipal, tendo em conta, por um lado, as competências atribuídas por lei, e por outro, a composição desse órgão.

E 8- Nós, entre-aspas, conseguimos arranjar um Conselho Municipal da Educação arranjando subterfúgios, não indo directamente à questão dos órgãos relativamente ao representante, por exemplo, do primeiro ciclo combinámos que ficasse cada conselho executivo... Portanto, um conselho executivo está a representar o primeiro ciclo, outro conselho executivo está a representar o jardim-de-infância, outro conselho executivo está a representar o segundo e terceiro ciclo, depois temos a escola secundária. Por acaso bateu certo com o número de escolas que nós temos porque também achamos que os problemas quando surgem, existe a tentação dentro do conselho municipal de olhar para a questão local, mas também existe esse problema local em que não havia essa representação dentro do conselho municipal de educação. Tentamos é conjugar esses dois factores, por um lado, esses representantes representam relativamente os vários ciclos, e depois alguns problemas que eles é que têm conhecimento porque eles é que estão no órgão de gestão são levados ao conselho municipal de educação. E eu tenho tido sorte relativamente ao conselho municipal de educação porque nós começamos, por

exemplo, às três e terminamos às nove da noite. Às vezes estamos a debater ideias durante horas. Às vezes é até muito cansativo, mas é um órgão que tem que funcionar muito com ideias e isso tem a ver com as pessoas que fazem parte desse conselho municipal. Não tem a ver propriamente com o Decreto-lei 7/2003 que diz que têm que ser aqueles representantes, tem a ver com os representantes daquele órgão. São pessoas que estão interessadas relativamente à educação e que não vão só lá para encher. Por exemplo, relativamente às AEC's tem havido N discussões e várias vertentes relativamente às AEC's dentro do conselho municipal de educação e que acho que nós temos conseguido com aqueles debates chegar a bom porto, conseguindo o melhor para o nosso concelho. Isso tem a ver com os representantes, quer dizer, as instituições são feitas por pessoas e as coisas só funcionam dependendo das pessoas. Já tínhamos o exemplo do conselho municipal da educação, já fazíamos essas reuniões e também já eram muito participativas. Não tinham esta carga que veio através do decreto-lei e continua a haver por parte dessas pessoas... Nós, pensando no conselho municipal de educação, precisamos de pessoas que tragam algo de diferença, para já, vários pensamentos relativamente à educação, penso que é importante para não estarmos ali todos para cumprir calendário e todos a abanarmos a cabeça. Portanto, cada acção que é discutida no conselho municipal de educação devo dizer que temos tido alguma sorte. Relativamente ao nosso representante do Ministério da Educação por parte da DREL não tem sido assim muito feliz. Basicamente ele vai lá para cumprir calendário e algumas questões que lhe são colocadas directamente a ele, por exemplo alguma informação, não temos tido esse outro lado. Mas relativamente aos órgãos locais tem tido bastantes pessoas interessadas relativamente à questão da educação e o que queremos da educação para o concelho, e assuntos relevantes porque vamos a bom porto. Mas isto tem a ver, na minha óptica, com as pessoas, como qualquer instituição, uma câmara municipal tem a ver com as pessoas, um órgão de gestão tem a ver com as pessoas. Depende das pessoas que lá estejam, há pessoas que têm mais capacidade do que outras, estão mais interessadas do que outras.

Q – Vamos passar para outro palco: assembleias de escola e de agrupamento e o conselho geral do novo modelo. Considera importante a participação da autarquia nas actuais assembleias de escola? e em que medida é que considera que a participação da autarquia pode reforçar as tomadas de decisão deste órgão de decisão da escola? E, depois, com o novo regime jurídico, acha que com o aumento da participação da

autarquia no seio desse conselho geral a própria participação da autarquia vai ser diferente do que tem sido nas assembleias de escola?

E 8- Eu acho que a participação da autarquia faz todo o sentido. Aliás, nós queremos ter a vice-presidência relativamente ao conselho geral. Se existem competências que são transferidas para a câmara, nós queremos ter um papel a dizer relativamente à questão da gestão. Não faz sentido a autarquia estar fora relativamente a esse processo em termos de gestão, em parceria com o órgão executivo e com todos os professores, os pais, etc, etc, etc. O nosso papel sempre foi o mesmo: ouvir todas as partes e manter o que está bem e alterar o que está mal. Não temos a mínima dúvida que com esta nova composição do conselho geral alguns lobbies que existiam dentro da própria escola... Nunca tivemos problemas, por acaso a nossa relação com os conselhos executivos foi sempre saudável. Houve só um ano, que foi o ano das eleições em que um conselho executivo – estou a dar um exemplo que é verídico – pertencia a uma lista oposta. E foi muito complicado. Quando as pessoas misturam a questão da política com os pressupostos da causa pública, que têm que pensar é nas crianças. Nós pensamos é nas crianças. Quando se misturam estas duas coisas é muito complicado, quer dizer, se se misturam questões políticas com o fundamento para que estamos cá, tornam-se as coisas muito complicadas. E, portanto, depois caía-se naquele conjunto de lobbies que é muito fácil de controlar por quem esteja nos órgãos de gestão, é muito fácil controlar os auxiliares de educação. Há sempre um líder e esse líder controla outras pessoas e depois há sempre benefícios dados àquelas pessoas. E penso que com este modelo essas coisas vão acabar e as pessoas têm que trabalhar de outra maneira, além de que as auxiliares têm a mania que nas câmaras municipais não se trabalha. Isto agora vão passar para a câmara municipal, agora é só esfregar as mãos. Vai ser um forrobodó. E dentro dessa questão do pessoal vai continuar a acontecer, os conselhos executivos é que têm a sua palavra porque eles é que lá vão estar todos os dias, portanto são eles é que sabem como é que devem gerir o pessoal que trabalha na sua instituição. Logicamente que queremos ter uma palavra a dizer até porque se nos colocam o problema que é preciso intervir relativamente a uma área, por exemplo a composição que nós temos relativamente ao conselho, ao nossos representantes da autarquia, temos, por exemplo, um engenheiro. É lógico que vai esse engenheiro porque se colocam questões relacionadas com a manutenção. Nem o vereador nem o chefe de divisão são especialistas na matéria, portanto, temos essa pessoa que achamos importante estar como representante da câmara, e depois, está lá o vereador e o chefe de divisão relativamente às outras áreas.

Achamos que se estamos a gerir, queremos fazer parte dessa gestão de forma activa, sempre em parceria com os órgãos que já existem, sem conflitos nenhuns. Simplesmente queremos também dar a nossa opinião e já que temos essa oportunidade, há coisas que, de facto, que podem ser melhoradas em termos de gestão de escola, porque não ter essa possibilidade de dar esse esforço para melhorar, lá estaremos. E se eles também tiverem alguma coisa a dizer relativamente à câmara lá estaremos para conversar. E, por isso, nós queremos assumir a questão, no nosso caso, a vice-presidência do conselho geral. Não faz sentido as câmaras receberem as competências e ficar à parte desse processo de gestão.

Q – Eu saltava para o último palco, que é o setting deste trabalho que é o território da comunidade urbana da Lezíria do Tejo. E perguntava-lhe: até aqui, quais têm sido os contributos da CULT no que respeita às questões de educação tendo em conta que no seu acto de constituição está prevista também a coordenação nesta área em termos legais? E num cenário de descentralização da educação a que estamos a assistir que papel é que poderão vir a ter estas comunidades urbanas nesta matéria?

E 8- Olhe, se existiu pessoa que fez força – porque eu vinha da área metropolitana de Lisboa e a área metropolitana de Lisboa já trabalha há muitos anos na área da educação com os vereadores da educação, não é uma coisa presidencialista. Também a CULT é nova e tornou-se demasiado presidencialista relativamente às várias matérias. E uma das questões que eu coloquei ao administrador (delegado) da CULT é que era importante que os vereadores da área da educação se juntassem, porque os problemas que eles têm são comuns, a maioria são comuns a todos. Porque alguns dos problemas colocados podiam ser resolvidos em conjunto. Eu posso dizer várias áreas: relativamente aos transportes escolares; quando foi da questão das AEC's eu telefonei para o administrador “Nós temos que reunir”. Porque acho que é importante ver como é que cada um se vai organizar, independentemente, depois, de como cada município ter a sua palavra a dizer. Mas, de facto, fizemos, a nível da CULT, convidámos várias empresas, estiveram presentes os vários vereadores da educação em que ouvimos as várias empresas que poderiam fazer esta parte das AEC's. Vimos quem é que tinha melhores condições, fizemos os cadernos de encargos em conjunto com câmaras vizinhas, fizemos o mesmo caderno de encargos porque havia pessoas mais especializadas numa área e pessoas mais especializadas noutras. Mas acho que ainda tem que ser mais interventiva. Eu estou sempre a dizer que acho que ainda está um bocado presidencialista a questão da CULT em muitas vezes os presidentes que não têm estas

áreas, aliás, que não têm estas áreas e que não andam muito no terreno dentro destas áreas, às vezes passam-lhes alguns pormenores ao lado, em termos de pormenor, e acho que a CULT, em alguns processos, pode fazer concursos... Podem fazer-se concursos a nível da CULT, e que têm rentabilidade de custos. Se formos ver relativamente aos refeitórios, aos transportes escolares... N coisas que nós podemos fazer em conjunto e que... Não podemos olhar para o território... Eu sou daquelas pessoas que... Costumo dizer que o território é uma linha invisível. Quer dizer, não é de um lado é preto e do outro lado é branco. Até porque existe transferência de alunos de um lado para o outro e é preciso perceber para onde é que esses alunos caminham e é preciso olhar para o seu todo, e não andarmos, dentro da CULT, a olharmos para o que é que cada um está a fazer relativamente à questão da educação, porque se não chegamos a um ponto em que estamos a atropelarmo-nos uns aos outros. Por exemplo, relativamente aos centros escolares, não faz sentido haver as cartas educativas que os localiza relativamente aos concelhos, mas se nós não olharmos para os concelhos vizinhos se calhar estamos a fazer um centro escolar encostado a outro centro escolar. E muitas das vezes pode haver rentabilidade em termos de sinergias entre concelhos e não vale a pena estarmos os dois a construir um centro escolar se os alunos podem passar para o outro concelho. Por exemplo, temos aqui um caso no concelho e acontece com uma rua nos Casais da Amendoeira em que de um lado da rua pertence ao Cartaxo e o outro à Azambuja. E temos que olhar isso em conjunto. Aliás, fizemos esse trabalho porque a empresa que fez as cartas educativas foi a mesma para os onze municípios. Esse foi um processo positivo para que depois se tenha toda a informação relativamente à carta educativa porque sabemos o que é que cada um está a construir em cada sítio. Por exemplo, com a escola profissional sabemos que... se alguns estão a investir numa escola profissional bem que escola profissional é que estão a apostar para que nós aqui na Azambuja não estarmos a fazer uma escola profissional no mesmo raio de acção e de abrangência territorial, digamos regional. Logicamente aqui na CULT ainda estamos... a pensar ainda nas questões da canalização e da água, pois todas as questões sociais são sempre o ponto do vértice. Eu acho que as questões deveriam ser postas ao contrário. Os problemas que advêm das questões do urbanismo ou das questões da água ou não sei de quê têm a ver com questões culturais. Se calhar 90% do atendimento do presidente (de câmara) é de conflitos entre vizinhos em termos de urbanismo que são questões culturais. E às vezes perde-se tempo nestas coisas a pensar no cano da água. Claro que é importante o cano da água e o cano do esgoto, mas é preciso investir na intervenção

cultural e eu acho que a CULT ainda está muito nesta fase de criar – no caso da Azambuja não, que nós já estamos nas Águas do Oeste -, mas aquela grande guerra que existe com as Águas do Ribatejo, localiza-se muito mais nestas questões da água e do esgoto, das ETAR's e não sei o quê e tudo o que seja intervenção cultural é muito por alto. Eu quando falei com o administrador da CULT achava que a educação era o principal meio de nós podermos intervir, porque eu já trazia a experiência relativamente à área metropolitana de Lisboa e, de facto, era positivo. Mas relativamente às outras áreas, por exemplo, da cultura, não faz sentido, quer dizer... A maioria (das câmaras) anda aí a alugar palcos quando a CULT podia ter um palco que podia servir para os concelhos todos. E as festas geralmente não coincidem umas com as outras. Talvez na contratação de grupos podia ser em conjunto e poderíamos ter algumas sinergias em termos de rentabilidade de custos, poupança de dinheiro, N coisas. Por exemplo, na área social podia-se pensar mais em conjunto e que não se pensa porque está-se ainda nesta fase das questões da água, dos esgotos, dos fundos comunitários. É sempre a discussão que vai sempre o dinheiro para estes vectores e acho que se tem que pensar na parte de intervenção... Quer dizer, não se pode evoluir numa sociedade... O exemplo mais claro é a forma como aconteceu o PER (Programa Especial de Realojamento) em que nós entregamos uma casa a uma pessoa que não esteja habituada a viver dentro daquele espaço e a pessoa continua a viver do mesmo modo que vivia relativamente à barraca. Portanto, tem que haver um investimento proporcional, porque o problema tem a ver com questões sociais e de educação.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 9 – E9

Q – boa tarde, Senhora Vereadora, muito obrigada pela entrevista que me dá.

Eu começaria por fazer uma pergunta que tem a ver com a intervenção municipal na educação e o programa de acção deste executivo municipal, ou seja, importa-me saber em que medida é que a intervenção na educação está presente no programa de acção deste executivo municipal.

E9 – Muito bem. Então o obrigado é meu por ter vindo também ao município de Rio Maior e que este estudo abranja também este município.

Ora bem, quando nós fizemos o programa eleitoral nós tínhamos um grande objectivo no concelho que era a localização do novo aeroporto de Ota. Com essa localização, nós prevíamos um acréscimo significativo de população neste concelho. Por força disso, estruturámos as várias políticas, nomeadamente a educativa, por forma a poder contemplar esse acréscimo de população. Assim, em termos de infra-estruturas, nós colocámos como objectivo, ao nível das infra-estruturas de pré-escolar e de primeiro ciclo, a construção de três centros escolares. Portanto, ao nível de equipamentos, achámos que a oferta que tínhamos de espaços, ao nível do ensino secundário e do segundo e terceiro ciclo iria ser adequada, mas ao nível da rede do pré-escolar e do primeiro ciclo permitir-nos propor uma requalificação do espaço, uma nova organização da educação em termos de oferta de equipamentos. Tal não aconteceu. De qualquer forma, o nosso objectivo é, para além de podermos e de termos tido a oportunidade de colocar a possibilidade de um acréscimo de meninos do pré-escolar e do primeiro ciclo neste concelho, contemplámos os centros escolares também porque nos parece que as escolas de lugar único e toda a rede de pré-escolar que tínhamos deixa de fazer muito pouco sentido atendendo a que a educação tem, nestes últimos anos, prioridades que passam por um conjunto de actividades complementares às tradicionais do português e do inglês e que passam por cada menino usufruir quer de refeições, quer de actividades de enriquecimento curricular e quer, eventualmente, de mais algum apoio à família - normalmente organizado pelas associações de pais -, e isso não é possível em escolas com dez ou quinze meninos. As escolas com dez ou quinze meninos não têm a possibilidade de ter, com a mesma qualidade, o que têm os outros meninos, não têm bibliotecas. Servem, digamos assim... A proximidade à população, numa primeira fase, é capaz, de muitos pais se sentirem mais confortáveis pela proximidade a casa, atendendo a que são meninos pequeninos, mas, efectivamente, parece-nos que esses

meninos perdem comparativamente aos meninos que têm ao seu dispor actividades desportivas, inglês, uma série de outras actividades que os do meio rural não têm. Daí que o nosso objectivo é que todos os meninos do concelho tenham as mesmas oportunidades, e a nossa aposta vai sempre, e tem ido sempre, no sentido de uma igualdade de oportunidades para todos. Fizemos isso no pré-escolar. Temos uma rede de pré-escolar em todo o concelho. Todas as freguesias do concelho, com excepção de uma, têm um equipamento do pré-escolar. E todos os lugares e todas as localidades têm primeiro ciclo. Com a desertificação, não propriamente com a desertificação, mas com a migração das freguesias para o centro de Rio Maior foram perdendo população. Não se verifica tanto no pré-escolar, que não é ensino obrigatório, mas verifica-se no primeiro ciclo, de facto um número bastante reduzido. Daí que, no que diz respeito ao pré-escolar, não obstante isso, levámos os serviços de apoio à família a todo o concelho. Todos os meninos do concelho têm refeições comparticipadas pela autarquia e pelo ministério, e praticamente em todos os lugares nós temos o serviço de apoio à família também após as quinze e trinta. Só se tivermos um número inferior a nove meninos é que não temos o serviço de apoio à família no que diz respeito ao complemento a partir das quinze e trinta, porque as refeições temos em todo o concelho. No que diz respeito ao primeiro ciclo, implementámos logo o programa de enriquecimento curricular. Implementámos em todo o concelho para todos os meninos. Se uma turma que ainda funciona hoje numa localidade de uma freguesia – ainda funciona o primeiro ciclo com seis meninos - nós temos uma turma de actividade de enriquecimento curricular a funcionar para essa turma de seis meninos. Portanto, levámos as actividades de enriquecimento curricular a todo o concelho. Quando surgiu o programa de generalização de refeições também levámos – é o programa, em termos financeiros, pior que as autarquias têm – é o pior negócio que fizemos com o ministério (risos). É um bom apoio para os pais, um muito bom apoio para os pais e permite-nos ter uma coisa muito confortável, que é a garantia de que as crianças têm todas um almoço, uma refeição completa à hora do almoço. E generalizámos o programa das refeições a todo o concelho com as dificuldades que isso acarreta: não haver auxiliares em número suficiente, não haver cantinas nas escolas. Portanto, isso exigiu contratações com associações, com centros de dia, contratação com uma empresa para fornecer no local as refeições já confeccionadas. Portanto, nós apostámos muito na escola pública de qualidade.

Q – Falou-me da questão das infra-estruturas e do apoio ao serviço educativo – são duas grandes vertentes da intervenção municipal. Sabendo que no município têm uma escola profissional (talvez das mais antigas da sub-região) e uma escola superior de desporto, eu pedir-lhe-ia que me dissesse se também são duas intervenções que passam pelo programa de acção deste executivo.

E9 – Sim, passa necessariamente. A nossa grande aposta, e as nossas apostas fazem-se em simultaneidade. Se bem que haja alturas em que privilegiamos e incidimos, digamos assim, sobre um determinado nível de ensino. Mas de qualquer forma temos vindo a ter intervenções a vários níveis e ao longo do tempo. Essas apostas de que eu falei ao nível do pré-escolar e do primeiro ciclo também foram apostas dos últimos anos. Mas paralelamente a isso tivemos outras. E tivemos outras que passaram por entender que a qualificação e a formação dos jovens são muito importantes para o desenvolvimento deles, do concelho e do país. E daí que a escola profissional há dezassete anos foi uma prioridade desta autarquia. Trazer o ensino profissional permitindo, por um lado, qualificar os jovens para uma entrada no mercado de trabalho; sabemos que as escolas profissionais tiveram essa prioridade, mas simultaneamente os jovens têm oportunidade de prosseguir estudos, mesmo que não tivessem, na altura, seguido a via de ensino. Portanto, a ligação entre a educação, a formação e o mercado de trabalho esteve muito presente e foi, de facto, uma das preocupações desta autarquia. Qualificar os jovens para poder dar resposta às necessidades do mercado do trabalho.

Q- E a escola profissional é, tanto quanto sei, uma parceria entre a Câmara Municipal e a associação empresarial.

E9- Sim. Na altura era um projecto... O projecto iniciou-se tendo como primeiro impulsionador a câmara municipal que rapidamente escolheu dois parceiros: na altura, a associação comercial e industrial, agora Associação Empresarial do Concelho de Rio Maior, e a Associação de Produtores Agrícolas do Concelho de Rio Maior. Inicialmente, este projecto era uma parceria de três entidades. Entretanto com as alterações da legislação, e com a construção das instalações definitivas, houve necessidade de fazer uma sociedade. Neste momento é uma sociedade comercial, uma sociedade por quotas, em que oitenta por cento do capital é da câmara e dez por cento de cada uma das outras entidades. Portanto a escola profissional tem um projecto perfeitamente consolidado em termos, não só locais mas regionais. Tem uma oferta muito diversificada. Tem uma oferta na área da mecânica, da electrotécnica, de áreas industriais de base. Tem sempre uma oferta também dos cursos da área da gestão, do

marketing, da comunicação das vendas, enfim, da área comercial. Tem sempre uma aposta aí. E depois tem tido uma terceira aposta mais diversificada, com enfoque numa área ou noutra, por exemplo na área da animação, na área do ambiente, na área da higiene e segurança no trabalho. Neste momento é um projecto que conta com nove turmas. Três turmas sempre em cada ano, e o princípio é o da reposição. Saem três, entram três.

A escola superior de desporto foi um projecto que o presidente da câmara... há muitos anos, teve uma visão: Rio Maior vai criar infra-estrutura para poder ser a cidade do desporto, treinando os jovens, apostando nos jovens para poder ter efectivamente um conjunto de jovens na alta competição, mas para ter simultaneamente o desporto para todos. Foram criadas as infra-estruturas que permitiram essa prática desportiva, não só, por um lado, mas também mais intensiva com um objectivo mais de competição. E efectivamente faltava aqui uma formação nessa área. E o presidente da câmara – e muito bem – com o Instituto Politécnico de Santarém, colocou à consideração superior fazermos uma Escola Superior de Desporto, não em Santarém, mas em Rio Maior. Isso foi muito bem acolhido e, de facto, atendendo aos equipamentos que Rio Maior possuía, conseguimos localizar a Escola Superior de Desporto em Rio Maior. Hoje é um exemplo de sucesso. As vagas que abrem são totalmente ocupadas. Já tem vários cursos a funcionar, já tem mestrados, já está nos doutoramentos e tem as licenciaturas de base. E podemos dizer que este ano dá-se mais um passo no sentido da consolidação da história em Rio Maior com a construção das instalações definitivas, porque continua a escola com instalações provisórias. E, portanto, eu penso que com a construção dessas instalações e com a capacidade que a escola tem tido de se promover junto do meio, de fazer essas especializações, de interagir com o mercado em termos locais e regionais, e nacionais, está a tentar, e está a conseguir trazer para Rio Maior um trabalho muito grande que tem sido feito na área do desporto em Portugal. Tem os jovens a estagiar, perfeitamente integrados nas várias estruturas da região, desenvolvem trabalhos, interagem com as empresas. E a escola tem também apoiado também as outras escolas dos outros níveis de ensino.

Q- Pedir-lhe-ia que me falasse um pouco sobre os resultados esperados desta intervenção na área da educação por parte do município. Como autarca, que resultados é que acha que advêm dessa intervenção?

E9- Olhe, nós esperamos, em primeiro lugar – e vamos agora falar de taxas –, que em Rio Maior, muito antes de termos a escolaridade obrigatória até ao décimo segundo ano,

todos os jovens estejam integrados na escola com taxas de abandono zero no nono ano, e com taxas de conclusão do décimo segundo ano próximos dos cem por cento. Em termos de taxas de frequência e em termos de sucesso escolar. E, de facto, temos, para além do ensino regular, feito um esforço bastante grande para atacar as áreas que não são as áreas da educação formal, mas são áreas complementares e que nos permitam que os jovens consigam ficar nas escolas. Porque hoje um dos problemas que nós notamos – e isso já tem mais a ver com outras questões relacionadas com hábitos de vida, etc., etc... O concelho está a fazer um grande esforço, para além do tradicional de manter os jovens na escola até ao nono ano... Eu devo dizer que nós conseguimos, no concelho, manter os jovens nas escolas até ao nono ano, porque... eu nem devia dizer isso, mas, se calhar, há dois ou três meninos de etnia cigana que não ficam na escola. Todos os meninos ficam na escola e com última medida que nós adoptámos no concelho. Identificámos trinta e três jovens que não tinham concluído, até ao ano passado, o nono ano, e fizemos duas turmas daquele programa PETI/PIEF. Já integrámos dezassete e esperamos integrar os outros. Ou seja, aqueles jovens que têm treze, catorze anos, até aos dezoito anos que saíram do ensino regular, que não conseguiram ficar no ensino regular, ou que tinham medidas tutelares aplicadas pelo tribunal, nós fomos buscá-los, abrimos duas turmas de PIEF, com a colaboração dos agrupamentos de escolas, e esses jovens neste momento estão a frequentar os programas com o objectivo de ou concluir o sexto ano ou o nono ano ou de concluírem uma fase e regressarem à escola até concluírem no mínimo o nono ano de escolaridade. Aquilo que nós pretendemos é ter um ensino de qualidade em Rio Maior, ter uma escola pública de qualidade em Rio Maior, é esse o nosso grande objectivo, que todos os jovens deste concelho tenham o diploma do décimo segundo ano. O diploma do nono ano, nós estamos praticamente com taxas de cem por cento, analiso isto frequentemente com os agrupamentos. E temos depois várias estruturas a colaborar nesse sentido, por exemplo a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, os nossos serviços de acção social da câmara, a trabalhar com as famílias, a trabalhar com os jovens, a trabalhar com professores no sentido de conseguirmos aumentar o tempo de escolarização dos nossos jovens. Já agora dizer que não tem a ver com os níveis de ensino tradicionais, mas dizer que o concelho fez uma grande aposta em termos da educação e formação de adultos. Vamos na sexta-feira conseguir entregar diplomas de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) a um por cento da população, através da Escola Secundária que dinamizou o Centro Novas Oportunidades. Eles implementaram o processo de uma

forma muito interessante. Já agora dizer que – não há-de fazer parte dos objectivos da sua entrevista – dizer que o ano passado também criámos uma Universidade Sénior...

Q – Já agora, a pergunta que eu tinha para lhe fazer a seguir, que também pode dar azo a outras informações que me dê... a pergunta que eu tinha para terminar este bloco era precisamente sobre a educação, para além da educação formal, ou seja, para além da educação barra educação dos jovens e adultos no sentido da obtenção do diploma, que outras coisas é que o município faz com intenção educativa?

E9- De facto, o projecto da universidade sénior de Rio Maior foi também um projecto que teve como objectivo que a camada da população mais velha, a maior parte são reformados, mas são reformados a partir dos cinquenta anos – temos pessoas de cinquenta e dois anos, temos pessoas de oitenta e muitos anos, temos uma pessoa de noventa anos – e, portanto, proporcionar-lhes a aprendizagem noutras áreas, ou reforço de áreas que não tinham tido oportunidade de estudar e aprendizagem de novas áreas, de acordo com os gostos e com as prioridades de cada uma das pessoas. O projecto superou em muito as nossas expectativas. Estamos no segundo ano e já temos à volta de cento e setenta pessoas inscritas, com disciplinas diversas. Devo dizer que a disciplina mais procurada é a informática e a ginástica também. São as duas áreas que as pessoas procuram mais. Depois temos as clássicas, a cultura geral, a história, o português. Temos a alfabetização também. Temos pessoas que estão e que o ano passado iniciaram o processo de aprender a ler e a escrever. Temos alunos licenciados, alunos analfabetos e professores que são, uns são reformados, outros não, mas são todos voluntários. É um projecto de voluntariado, dinamizado entre a câmara municipal e a Santa Casa da Misericórdia. É parceria que fizemos para dinamizar este projecto. E temos cobertas todas as áreas. Iniciámos este ano a oferta das creches, iniciámos o processo como creche como apoio à rede solidária, mas neste momento estamos no processo de candidatura para duas creches públicas. Porque o município não tinha rede pública de creches, só tinha rede solidária. E entretanto temos dois projectos já aprovados de rede pública que entretanto será para ser efectuado protocolo com IPSS's.

Q – Não resisto a... não sei se é um comentário se uma pergunta, mas não resisto a pedir-lhe que comente o seguinte: tenho uma certa noção de que também só agora tem sido de alguma forma dirigida às autarquias a possibilidade de investirem na área das creches. Até aqui não havia grandes incentivos para que as autarquias o fizessem. As políticas nacionais privilegiavam muito mais a rede solidária que propriamente a intervenção dos municípios nesta área.

E9 – A intervenção dos municípios é sempre a última oportunidade, porque em termos de apoios... Se uma IPSS construir uma creche, por ser uma IPSS, pode estabelecer um acordo com a Segurança Social que faz o financiamento por cada menino da creche. Se for um município, se for rede pública o financiamento é zero, ou seja, a câmara municipal vai cobrar mensalidade, pode praticar e fazer escalões de acordo com o rendimento das famílias, mas vai suportar a diferença porque pode protocolar com a Segurança Social. Daí que isto leve a que, contrariamente ao que existe na rede do pré-escolar, há incentivos porque há a colocação do professor, há a colocação do auxiliar, e há um financiamento para o material didáctico da sala. E então o município o que é que faz? O Município tem as instalações, depois as juntas de freguesia é que pagam os produtos de limpeza... A câmara dá as instalações, o ministério tudo o resto. Nas creches não. Daí que não seja nada aliciante para os municípios avançarem para a rede pública de creche. E ao avançarem para a rede pública de creche é porque vêem eu, ou o sector privado lucrativo e a rede solidária das IPSS não têm creches em número suficiente de forma a satisfazerem a população. E por isso é que eu disse que o município irá, certamente, numa segunda fase, fazer protocolo com IPSS's no sentido de serem elas a explorarem para se poder protocolar com a Segurança Social. Portanto, o concelho ganha mais se tiver uma IPSS a fazer uma creche do que se for o município a fazê-lo.

Q- Estou tentada – e vou fazê-lo - a começar o segundo bloco pela última pergunta que tinha para lhe fazer . Quando me fala dos protocolos e naquilo com que cada parceiro contribui para uma determinada área de intervenção, leva-me a pensar necessariamente no conceito de subsidiariedade. E no balanço entre o que são as competências dos municípios e a questão da subsidiariedade, eu pedia-lhe que me falasse um pouco sobre isso. Como é que encara a questão da subsidiariedade naquilo que é intervenção na área da educação?

E9- Os municípios têm uma série de competências que estão na legislação e que estão claramente definidas, que uns exercem com mais empenho e mais vontade e outros exercem com menos.

Q- Não se importa de explicitar o que acaba de dizer, que me parece interessantíssimo?

E9- É! Uns estão mais disponíveis para aceitar mais competências e para as exercer na sua plenitude, outras nem tanto. Quer dizer, nós podemos ter uma rede, por exemplo do pré-escolar. O que é que fez o município de Rio Maior? Alargou a rede de pré-escolar a todo o concelho. Ora, se nós compararmos com outros concelhos, quais são os

concelhos que têm pré-escolar em todas freguesias? Nem todos têm. Se nós virmos os serviços de apoio à família, o que é que diz o ministério? Quinze meninos e têm que ter a justificação e têm que ter tudo. Nós alargámos os serviços de apoio à família. Refeições fazemos para todos. A partir das quinze e trinta há quem tenha... este ano abrimos com nove meninos, porque havia nove pais que precisavam dos serviços de apoio à família. Mas há outros municípios que só abrem se tiverem os quinze. Alguns exercem as mesmas competências com mais empenho, com mais, digamos assim, com mais determinação em efectivamente prestarem o apoio que está nas suas competências e podem efectivamente alargar a sua intervenção em função das necessidades dos munícipes, que é o nosso caso. Eu acho que a câmara tem que ser aqui – e continua a ser – o motor. Não obstante... Eu acho que cada um tem de exercer as suas competências – as escolas, as associações de pais - ... Eu não gosto muito de misturar as coisas, mas acho que a câmara tem o dever também de colaborar e de, nalguns processos, ser o motor e mobilizador para determinadas causas. Se nós não agarrarmos determinadas causas, e se achamos que elas são prioritárias – corremos o risco de também mais ninguém as agarrar. Eu devo dizer que um dos projectos que nós estamos a desenvolver agora é uma estratégia de intervenção no que diz respeito à prevenção das substâncias psicoactivas, ao acompanhamento dos jovens neste processo difícil da adolescência. Ora bem, pedimos o apoio ao IDT, estamos a fazer o diagnóstico no nosso concelho, mas estamos a ir um bocadinho mais além, ou seja, estamos a juntar os parceiros. O IDT não tem dinheiro para intervir nos municípios; nós não temos recursos ilimitados e, portanto, temos também dificuldades na contratação – já não falo em termos financeiros, falo também em termos da nova lei das contratações para a autarquia. Mas efectivamente na semana passada juntámos à mesma mesa os coordenadores dos projectos de promoção e educação para a saúde, os executivos das escolas, dos agrupamentos e das escolas, os representantes das associações de pais... E pusemos todas as pessoas a trabalhar sobre um questionário que nós vamos passar nas escolas e sobre uma estratégia de intervenção, para professores, para alunos e para pais. E foi muito curioso ver que um ou dois representantes sugeriu fazer coisas que as escolas já estão a fazer. E eu dizia “Mas isso já é feito nessa escola.” E o senhor confrontou o executivo e o coordenador do projecto de educação para a saúde, que se esforçam imenso, que não sabia que aquelas intervenções de apoio à família, de apoio aos meninos, que esse acompanhamento estava a ser feito na escola que o filho frequenta. O que é que isto significa? De facto, aquilo que é importante e que não se trabalha é em

rede, para já. Os concelhos não trabalham em rede. E depois... Nós até vamos promover um fórum porque eu tenho esta percepção já há algum tempo de que ninguém sabe o que é que cada um faz. Há muitos técnicos nas várias estruturas e ninguém sabe os recursos que existem no concelho para dar determinadas respostas e as pessoas não sabem o que é que as outras fazem em determinadas áreas.

Q- E sendo assim, onde é que fica a subsidiariedade?

E9- Portanto, aquilo que nós tentamos é que cada um exerça as suas competências mas que tenha o máximo de conhecimento possível para as poder exercer bem, para poder trabalhar com os outros no sentido de prosseguirmos objectivos comuns. Porque, efectivamente, os pais ficaram muito motivados para participar, desconheciam a maior parte das coisas que estão no terreno. Não sabiam o que se fazia na própria escola. E esta associação de pais... muito interessados, muito empenhados, mas não tinham a percepção...

Q- Acha que, neste caso, o município foi um pouco o mediador entre a escola e os pais?

E9- Entre a escola, os pais, e entre aquilo que é uma vontade do município que é que haja uma intervenção eficaz nesse domínio. E como isso é uma prioridade do município, o que é que nós fazemos? Primeiro temos que colocar – e já colocamos há algum tempo – à disponibilidade recursos do sector de intervenção social, nomeadamente psicólogos e assistentes sociais para colaborar com as escolas. E depois, sem se sobrepor à intervenção que é feita nos projectos de promoção para a saúde, com o Centro de Saúde, sem nos sobrepormos, mas complementando aquilo que já se faz. E, portanto, juntando todas as partes por forma a que os próprios pais promovam e mobilizem os outros pais para acções que são feitas nesta área para os pais. E convém que não vão quatro ou cinco, convém que vão quarenta ou cinquenta assistir às sessões etc., etc.. Portanto, aqui a câmara tem sempre esse papel de motor, esse papel de ir atacar às vezes em áreas que não são bem as suas mas que, como objectivos para o concelho, se o município não tiver aí uma intervenção, mesmo que não sejam as suas áreas privilegiadas de intervenção tem que efectivamente fazer esforços no sentido de coordenar os parceiros que existem de forma a atingir os objectivos. Senão trabalha cada um para seu lado. Nós estamos neste processo de aprofundamento do trabalho em rede.

Q- Pedia-lhe, para concluir este bloco, que comentasse o actual processo de transferência de competências para os municípios. Como autarca, como é que encara este alargamento de competências? São naturalmente bem-vindas, ou encara-as com algumas reservas, ou com grande dificuldade?

E9- Bem, eu, por acaso, não tenho problema nenhum com aquilo que, à partida, são dificuldades. Porque eu acho que o que interessa essencialmente é nós vermos se as propostas vão ou não vão de acordo com os nossos objectivos. E de facto aquilo que nós pretendemos é uma intervenção maior na educação. Logo, a transferência de competências é uma oportunidade para exercer no nosso concelho e forçar aquilo que entendemos que deve ser uma orientação da política educativa do concelho. Portanto, para nós, a transferência de competências sentimo-la como uma oportunidade de trabalhar mais em conjunto com os agrupamentos e de aprofundar e exercer essas competências que nos foram transferidas. No quadro da transferência de competências, aquilo que no processo negocial aconteceu com a Associação Nacional de Municípios, foi sendo trabalhado com as direcções regionais e com os municípios, nomeadamente com a Direcção Regional de Lisboa. E, de facto, fomos tendo reuniões para vermos até que ponto é que as transferências iriam ser... Como sabe, em Julho saiu o pacote de transferências – pronto, sem escolha; três ou quatro, aceitam, se não aceitam paciência; mas têm que aceitar, não é? E, portanto, todos os municípios as assumiram e depois houve um conjunto de outras três, nomeadamente a história do parque escolar, do pessoal não docente e das actividades de enriquecimento curricular que foram objecto de contrato de execução. E o nosso município aceitou, e porque não? As actividades de enriquecimento curricular já tínhamos implementadas ocupando o tempo todo das três e meia às cinco e meia, portanto as dez horas por semana. Já estávamos a desenvolver em todo o concelho. A gestão do pessoal não docente, pois as autarquias já têm experiência nesse sentido. Os novos contratados, de há uns anos para cá, da rede do pré-escolar, já são contratados pela autarquia. Portanto, já são trabalhadores das autarquias na rede do pré-escolar. Assumimos mais, no nosso caso assumimos à volta de mais cem pessoas, em termos da estrutura dos recursos humanos da câmara, nós ficámos com... com todas as pessoas que nós temos, nós temos entre trinta a quarenta por cento de pessoas, são pessoal só das escolas. Isto altera bastante a estrutura do pessoal das autarquias, mas sempre tivemos, eu desde que cá estou posso dizer que tenho uma boa relação com os agrupamentos, com o pessoal das escolas. Estas competências não vão substituir aquilo que são as competências dos novos directores executivos. Há uma ou outras que foi delegada. Mas o espírito principal da transferência para o município é a transferência do que era competência do ministério. O que era competência do ministério passa. Agora, mas – ah ‘tá bem – mas tudo o que tem a ver com pessoal havia uma portaria ou uma legislação que delegava no director executivo e agora o pessoal da câmara... agora

vamos ter que ver como é que fazemos. Porque o essencial da transferência, que era competência do ministério passa para a autarquia. E portanto eu acho que é uma oportunidade muito grande para fazermos no terreno aquilo que achamos que deve ser feito, com os agrupamentos, com os outros parceiros que estão no terreno. Ao nível da gestão do parque escolar, nós só ficámos com uma escola, a outra o ministério não a quis passar, mas não quis mesmo. Não fomos nós que não quisemos, porque precisava de obras muito avultadas e não havia disponibilidade financeira no quadro do orçamento de dois mil e oito, nem se previa no quadro do orçamento de dois mil e nove. E, portanto, esperamos que quando houver, ou disponibilidade financeira para fazer as obras, ou disponibilidade financeira para nos transferirem para nós fazermos as obras, ficaremos também com uma das escolas sede de um dos agrupamentos.

O que é que eu acho da transferência de competências? Eu acho que em termos do município é melhor. Considero-a como uma oportunidade. Agora, o problema é que a matéria é tão complexa e tem tanta especificidade que não foi suficientemente estudada pelo ministério, na sua globalidade. Então as questões relacionadas com o pessoal, são extremamente difíceis, desde as questões da ADSE, dos seguros, das carreiras, do SIADAP. Nós vimos que da data da transferência que foi de dezasseis de Setembro, até hoje ainda há coisas por resolver em definitivo. Portanto, nós estamos a trabalhar; os ordenados foram transferidos, não houve problema nenhum; os serviços aqui estão impecáveis, correu tudo bem; tivemos uma colaboração também boa dos serviços administrativos que vieram ao nosso sector dos recursos humanos ajudar naquilo que foi preciso. Mas, como sabe, aquela história da mobilidade não... De qualquer forma vieram e temos uma pessoa em cada escola disponível para colaborar com os serviços centrais aqui dos recursos humanos. E, portanto, eu penso que... Agora é preciso saber até onde é que nós vamos actuar sem interferir naquilo que são as competências dos directores das escolas.

Q- Saltaria para o último bloco da entrevista que tem a ver com o poder local e com a sua relação com os órgãos institucionais da regulação da educação, nomeadamente com a questão do Conselho Municipal da Educação. Provavelmente já me respondeu e se quiser remeter para aquilo que já foi dito, esteja à vontade, por favor, mas não quero ser eu a antecipar a resposta. Como é que vê o papel do município neste órgão, o seu papel de coordenação e o que é que tem a dizer sobre o conjunto de competências que por lei foram atribuídas a este órgão municipal?

E9- Bem, é evidente que o Conselho Municipal da Educação, com as competências que lhe estão atribuídas, mas, de facto, não podemos dizer que seja um órgão onde se tenha espaço e oportunidade pela própria periodicidade das reuniões, pelos diferentes parceiros, que nos permitimos nele ser um espaço de reflexão das políticas do município. De qualquer forma nós apelamos muito à... E tudo aquilo que tem a ver com actividades que se desenvolvam na escola e os planos de transporte, etc., etc., nós passamos tudo pelo Conselho Municipal de Educação, com excepção da transferência, não tivemos tempo. A transferência de competências foi decidida na véspera, salvo erro, do Conselho municipal de Educação depois. Os municípios só decidiram mesmo que iriam assumir na véspera e, portanto, não houve tempo para consultar o Conselho Municipal de Educação. De qualquer forma, as diferentes representações do Conselho Municipal da Educação estão noutros órgãos com quem nós temos um contacto muito mais assíduo, muito mais regular, onde aprofundamos estas questões todas separadamente. Como nós temos, por exemplo, ao nível das escolas, estão representados os níveis de ensino, nós trabalhamos com os executivos, não é? Por acaso, no nosso caso os representantes também são pessoas... por exemplo, o da secundária representa o ensino secundário, mas nos outros casos são outros professores e educadores. Às vezes são os mesmos que estão nos conselhos executivos e noutras vezes não são. De qualquer forma eu convido sempre os executivos para estarem presentes no Conselho Municipal de Educação. Acho que não faz sentido não estarem. Assim com convido todas as associações de pais, porque não estão todas. Aquilo que nós achamos que não está bem na legislação nós tentamos, na medida do possível, colmatar essas lacunas. Mas acho que não faz sentido eu estar a discutir problemas, por exemplo, sobre transferências de competências ou sobre actividades dos agrupamentos sem estar um representante dos agrupamentos. Pode não ter direito a voto, mas pelo menos está lá para se pronunciar. Os representantes dos níveis do pré-escolar e do ensino básico, que é só um, representa os três ciclos, quer dizer, não representa, porque ainda por cima representa tantos... Faz muito pouco sentido a composição do órgão, faz-me um bocado de confusão.

Q- E quanto às suas competências? Digamos que a actividade do município extravasa um pouco aquilo que está confinado ao Conselho Municipal?

E9- Agendamos muitas coisas que não era obrigatório agendar. Enquanto passar o plano de transportes escolares por lá, nós passamos; enquanto passar outras coisas por lá nós passamos. Mas mesmo há situações que mesmo não sendo obrigatórias nós passamos

também pelo Conselho Municipal de Educação. Lá está, nós trabalhamos com aqueles parceiros todos noutros âmbitos.

Q- E quanto às extintas assembleias de escola e de agrupamento, actuais conselhos gerais ou conselhos gerais transitórios, considera importante a participação dos municípios nesses órgãos? E em que medida é que considera que o novo regime de administração e gestão escolar reforça as tomadas e decisão e a decisão dos municípios nestes órgãos?

E9- Bem a composição do conselho geral transitório reforçou a participação do município, mas também a participação dos outros parceiros. Ficaram em maioria comparativamente com os professores. Eu creio que isso criou muita instabilidade nas escolas, muito receio, porque, efectivamente, as escolas sempre foram dirigidas por professores. Professores eleitos por professores. E o facto de agora, por exemplo, a eleição do director executivo partir do Conselho Geral Transitório onde os professores são claramente uma minoria comparativamente aos outros, nomeadamente às entidades externas – três representantes das instituições locais, três membros do município, quatro dos pais e dois dos alunos; nos agrupamentos são seis pais não havendo alunos para integrarem os órgãos por força da idade; seis e três nove e três doze, num conjunto de vinte e um, ou seja, o pessoal não docente e os professores são menos do que as entidades externas e isso gerou algum receio. No que diz respeito ao município, pois nós temos o nosso espaço de intervenção. Parece-nos bem que haja uma participação maior, quer do município, quer das outras entidades, mas ao nível do órgão máximo da escola – se bem que a vida da escola seja gerida pelos directores executivos obviamente – mas é claramente uma intenção do ministério em retirar poder de decisão aos professores e passá-lo para a comunidade, portanto, envolver mais a comunidade nas questões da escola e da educação.

Q- Acha que isso também pode ser mais uma oportunidade para os municípios naquilo que tem a ver com a consecução dos seus objectivos?

E9- Ora bem, nós, em vez de uma pessoa, temos lá três, ou seja, todas as semanas há três pessoas que estão em conselhos gerais transitórios. Nós temos participado em três – escola secundária e dois agrupamentos. Relativamente à escola profissional, não há esse órgão, mas eu sou gerente da escola. Portanto, como também tenho reuniões na própria escola profissional, passo muito tempo, de facto – eu, técnicos e dirigentes – em conselhos gerais transitórios. Não é fácil para os municípios, ter uma equipa de três pessoas em cada órgão. De qualquer forma, se o número fosse mais reduzido, mantendo

a proporção, podia ir só uma pessoa. Mas por outro lado, serem três, por exemplo, também nos permite numa comissão para estudar o regulamento, foi possível um dos três elementos – foi um dirigente – integrar essa comissão para elaborar o regulamento. Há uma possibilidade maior, sendo três elementos, de participação nalguns aspectos da vida da escola, que não existia se fosse só um. Porque, imaginemos que era o vereador que ia, era completamente impensável conseguir mais não sei quantas horas para integrar uma comissão para a elaboração de um regulamento. Por exemplo, portanto, isto permite um maior envolvimento dos municípios.

Q- Eu saltaria para um último palco que é a comunidade urbana, agora já não é novamente a associação de municípios - não é? -, Associação Intermunicipal, e perguntava-lhe como é que avalia os contributos desta associação – nunca deixou de ser uma associação intermunicipal, apesar de lhe chamarem comunidade, não é? ... (breve interrupção causada pelo toque do telefone). Como é que avalia o papel da Associação Intermunicipal da Lezíria do Tejo na coordenação de algumas intervenções dos municípios naquilo que diz respeito à educação.

E9 – olhe, tem altos e baixos. Houve uma altura, quando foi para elaborar as cartas educativas, houve uma altura em que nós iniciámos um processo de aprofundamento das questões relacionadas com a educação em sede da, na altura, da comunidade urbana. Tivemos algumas reuniões onde discutimos uma série de assuntos e foi bastante interessante. Acontece que, talvez já há uns dois ans para cá, deixámos de ir a essas reuniões. E, de facto, elas eram úteis, porque permitiam partilhar as experiências de vários municípios. Nós trabalhamos muito, por exemplo, como é que cada município organiza refeições; como é que cada município lança as actividades de enriquecimento (curricular no 1º ciclo). O nosso modelo foi um modelo talvez com mais sucesso. Na implementação – na altura identificado -, nós conseguimos lançá-lo e partilhámos essa experiência com os outros municípios. Portanto, nesse sentido, era bom. Não havendo essas reuniões que deixaram de existir – talvez não tenham entendido os representantes que elas fossem tão úteis e necessárias como parece que eram -, nós constituímos “o grupo dos quatro”. Rio Maior, Santarém, Azambuja e Cartaxo juntaram-se e trabalhamos bastante estas questões entre nós. A transferência de competências, fomos sempre a reuniões em conjunto; os projectos dos centros escolares... Nós trabalhamos e reunimos periodicamente para trocar experiências. Ainda agora, como é que vamos efectuar as transferências. Nós trocamos experiências, trocamos materiais e fazemos reuniões mas em subcomissão. Inclusivamente agora para o orçamento das refeições –

ficámos também com os refeitórios das escolas -, estamos a pensar lançar um concurso... Não sei se é possível para quatro municípios, constituindo uma comissão mais restrita, mas estamos a pensar fazer isso, se não o conseguirmos fazer por via da associação de municípios. Eu penso que era um espaço que era importante continuar a existir no seio da associação – a aposta na educação. Eu devo dizer que o ano passado – nós ainda fazíamos parte da associação do Oeste por causa da questão das águas; com a reestruturação já não é possível pertencermos a duas associações - e houve uma altura de há dois anos para cá que a associação de municípios começou a convidar o município de Rio Maior para integrar as reuniões da educação. E então nós deixámos de participar, porque deixámos de ser convocados pela associação da Lezíria, e passámos a ir à Associação do Oeste. E aí também aprofundámos estas questões. Trabalhámos muito com o Oeste estas questões todas relacionadas com a transferência de competências, no âmbito da Associação de Municípios do Oeste.

Q- Uma última pergunta, ou uma alínea desta anterior, que tem a ver com o seguinte: neste cenário de descentralização da educação, que expectativas é que entende que pode ter em relação à Associação Intermunicipal da Lezíria do Tejo? Que papel é que esta associação pode ter nesta descentralização? Já me falou um pouco sobre isso, mas, eventualmente, pode achar que haveria áreas específicas que a associação poderia agarrar em nome dos municípios interessados.

E9- Há, há. Trabalhar as questões relacionadas com a organização e gestão dos processos relativos ao pessoal não docente; com as questões relacionadas com a contratação das refeições. São cadernos de encargos e são custos que podem ser muito menores se forem contratados num bolo maior. Portanto, lançando concurso, coordenando esse processo. Na monitorização das cartas educativas também a associação de municípios pode ter um papel importante, vendo os concelhos não só como unidades concelhias mas como unidades supra-concelhias. Analisar todas estas mobilidades em termos intermunicipais e não só municipais. Portanto, ter uma escala de análise mais elevada, ao nível da Lezíria que é também bastante importante. Portanto, não faz muito sentido nós estarmos a fazer um centro escolar no concelho de Rio Maior e Santarém estar a fazer outro a cinco quilómetros de distância, como está a acontecer. Portanto, esta concertação também pode ser feita com aproveitamento dos recursos em termos da rede. Sabemos que cada município chama para si aquilo que muito bem entende, mas também sabemos que os recursos são escassos e cada vez mais as questões se vêm não à escala concelhia, mas à escala supra-concelhia, à escala regional, à escala

nacional, às escalas superiores, às escalas das próprias barreiras territoriais. Assim como dantes nós víamos, cada Junta de Freguesia ainda vê as coisas à escala da sua freguesia, e elas já não são mais assim. Já têm que ser vistas à escala de várias freguesias. Por exemplo, no que diz respeito ao concelho de Rio Maior, eu propus que, no âmbito da acção social, se constituíssem comissões sociais só em duas freguesias, mas nas outras são comissões inter-freguesias e, portanto, já conseguimos ter quatro freguesias no âmbito da acção social em conjunto, assumindo que só um é o presidente, mas para o ano podem mudar.

Q- Sra, vereadora, muitíssimo obrigada pela sua entrevista.

ANEXO 3

Categorias e categorias principais

Categorias principais	Categorias	Unidades de sentido
1- Os eleitos locais	1.1- Estatuto profissional de origem	M1- Docente do 1º Ciclo “aqui senti uma continuidade daquilo que eu fui no ensino” “com uma experiência muito maior do que qualquer pessoa que venha para a autarquia sem ter estado ligada ao ensino” “o facto de eu ter sido professora de 1º ciclo ajudou a que haja uma abertura maior, um maior à vontade no facto de elas exigirem (...)” “eu entendo porque estive do lado de lá” “teria de haver uma relação muito mais estreita com os nossos superiores, a nossa parte governamental” “aí era muito complicado, na altura o 2º e 3º ciclo tinham os seus locais e o 1º ciclo sentia-se completamente abandonado” “notava-se muito: nós, 2º e 3º ciclo, somos as senhoras doutoras, as professoras do 1º ciclo são as professoras primárias”
		M2- advogada “ (...) não sou do meio, confesso, não sendo do meio, se calhar, tenho... Enquanto não houver uma abertura genuína (...)”
		M3- Técnico Superior – quadro da administração central “Eu vinha da área metropolitana de Lisboa e a área metropolitana de Lisboa já trabalha há muitos anos na área da educação com os vereadores da educação:”
		M4- Docente do ensino secundário
		M5- Docente do ensino secundário

		<p>M6- Docente do 2º Ciclo</p> <p>“(...) contra a opinião das minhas colegas (...)”</p> <p>“tendo em conta que sou professora de carreira e só estou há pouco tempo, encaro sempre o Ministério da Educação com algumas reservas (...)”</p> <p>“os professores têm de ter confiança nas suas lideranças, nos seus líderes, têm que ter o mínimo, sentirem credibilidade nas equipas do Ministério, que não sentem”</p> <p>“E eu acho que o clima das escolas que eu conheço tem piorado nos últimos tempos”</p> <p>“Eu era a vice-presidente da área do pessoal e da acção social escolar (...) fico um bocado constrangida de fazer algumas perguntas nomeadamente sobre a aplicação das verbas do orçamento.”</p> <p>“Eu não me sinto enquanto autarca, eu é que ainda não consegui desligar, ou penso que os outros ainda não conseguem ver-me nalgumas coisas no papel de autarca, porque saí de lá no papel de vice-presidente do conselho executivo e depois agora estou a fazer... tem sido para mim algo complicado.”</p> <p>M7- Técnico superior – quadro da administração local</p> <p>M8- Médico</p> <p>M9- Economista / Professora no ensino profissional</p> <p>M10 – Docente do 2º Ciclo</p> <p>M11- Arquitecta / docente</p>
--	--	---

<p>2- Operacionalização das competências</p>	<p>2.1- Recursos mobilizados</p>	<p>2.1.1- Humanos</p>	<p>Responsável perante o eleito local:</p> <p>M1 – Técnico superior do quadro da autarquia</p> <p>M2- Técnico superior do quadro da autarquia</p> <p>M3- Director de Departamento e Chefe de Divisão</p> <p>M4- Chefe de Divisão</p> <p>M5 – Técnico Superior contratado</p> <p>M6 – Técnico Superior contratado</p> <p>M7 – Adjunta do Presidente (que delegou em vereador)</p> <p>M8-</p> <p>M9</p> <p>M10 – Técnico superior do quadro</p> <p>M11- Chefe de divisão</p> <p>Funcionários em exclusividade à Educação:</p> <p>M1 – 1 técnico superior</p> <p>M2 – não especificado</p> <p>“...somos uma estrutura pequena – posso dizer que o gabinete da autarquia não existia. Neste momento existe e o gabinete de educação sou eu, e tenho uma técnica superior e tenho mais duas pessoas</p>
---	---	------------------------------	--

		<p>2.1.2- Equipamentos de apoio à Educação</p>	<p>contratadas mas que me apoiam exactamente na área da acção social. Portanto, o mesmo gabinete de educação é gabinete de acção social, também um deles é presidente da comissão de protecção de menores. Está a ver que, numa estrutura pequena, nós fazemos de tudo.”</p> <p>M3- 3 técnicos superiores, 2 administrativos</p> <p>M4- 1 técnico superior, 1 técnico</p> <p>M5- 2 funcionários (não especificado)</p> <p>M6- 5 técnicos superiores, 3 técnico-profissionais</p> <p>M7- 2 administrativos</p> <p>M8-</p> <p>M9</p> <p>M10- 4 técnicos superiores, 2 administrativos</p> <p>M11- 7 técnicos superiores, 1 técnico, 2 administrativos</p> <p>Funcionários responsáveis pela vigilância e reparação relativamente aos estabelecimentos de educação e ensino:</p> <p>M1, M6, M7, M10</p>
--	--	--	---

		<p>2.1.3 Recursos financeiros discriminados para</p>	<p>Biblioteca: M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M9, M10, M11</p> <p>Biblioteca com serviços educativos: M2, M4, M7, M9, M11</p> <p>Cine-Teatro: M1, M4, M5, M9, M11</p> <p>Cine-teatro com serviços educativos: M5, M11</p> <p>Estádio: M1, M2, M5, M6, M7, M9, M11</p> <p>Estádio com serviços educativos: M2</p> <p>Museu: M1, M2, M3, M4, M5, M7, M10, M11</p> <p>Museu com serviços educativos: M2,M4,M7,M11</p> <p>Pavilhão Gimnodesportivo: M1,M2,M3,M4,M5,M6,M7, M9, M10,M11</p> <p>Pavilhão gimnodesportivo com serviços educativos: M2, M11</p> <p>Piscina: M1,M2,M3,M4,M5,M6,M7, M9, M10,M11</p> <p>Piscina com serviço educativo: M2,M11</p>
--	--	--	--

		transportes escolares	<p>M1- € 24 733,39</p> <p>M2 – não responde</p> <p>M3 – não responde</p> <p>M4 - € 210 432,00</p> <p>M5 – não responde</p> <p>M6 - € 300 000,00</p> <p>M7 - € 605 185, 50</p> <p>M8 -</p> <p>M9 – € 400 000</p> <p>M10 - € 76 537,82</p> <p>M11 - € 700 000</p>
		2.1.4- Recursos mobilizados para apoio aos alunos – para refeições nos jardins-de-infância	<p>Com cozinha: M1, M2, M4, M7, M10</p> <p>Com recurso a IPSS: M1, M3, M5, M6, M10, M11</p> <p>Com recurso a empresas de catering: M1, M3, M7,</p>

		<p>2.1.5- Recursos mobilizados para organização das AEC's (Actividades de Enriquecimento Curricular no 1ºCEB)</p>	<p>M10, M11</p> <p>M9:</p> <p>“no que diz respeito ao pré-escolar, não obstante isso, levámos os serviços de apoio à família a todo o concelho.”</p> <p>“Todos os meninos do concelho têm refeições comparticipadas pela autarquia e pelo ministério, e praticamente em todos os lugares nós temos o serviço de apoio à família também após as quinze e trinta.”</p> <p>“Só se tivermos um número inferior a nove meninos é que não temos o serviço de apoio à família no que diz respeito ao complemento a partir das quinze e trinta, porque as refeições temos em todo o concelho.”</p> <p>Com recurso a prestação de serviços a empresa: M1, M2, M3, M5, M6, M7, M10, M11</p> <p>Com recurso a protocolos com IPSS's: M4</p> <p>Com gestão directa: M6, M11</p> <p>M1: “todas as escolas do concelho, todas têm refeitório. Todas as crianças do nosso concelho têm direito à sua refeição”</p> <p>“coloquei monoblocos e aí, a partir dessa altura, todas as crianças do concelho têm direito a ter a sua refeição”</p> <p>“porque eu tenho animadores licenciados em todas as actividades de prolongamento”</p> <p>M9:</p>
--	--	---	--

		<p>2.1.5 – dotação dos estabelecimentos de educação e ensino com bens móveis para a actividade educativa regular</p>	<p>“No que diz respeito ao primeiro ciclo, implementámos logo o programa de enriquecimento curricular. Implementámos em todo o concelho para todos os meninos. Se uma turma que ainda funciona hoje numa localidade de uma freguesia – ainda funciona o primeiro ciclo com seis meninos - nós temos uma turma de actividade de enriquecimento curricular a funcionar para essa turma de seis meninos.”</p> <p>“Portanto, levámos as actividades de enriquecimento curricular a todo o concelho. Quando surgiu o programa de generalização de refeições também levámos – é o programa, em termos financeiros, pior que as autarquias têm – é o pior negócio que fizemos com o ministério (risos).”</p> <p>“É um bom apoio para os pais, um muito bom apoio para os pais e permite-nos ter uma coisa muito confortável, que é a garantia de que as crianças têm todas um almoço, uma refeição completa à hora do almoço.”</p> <p>“E generalizámos o programa das refeições a todo o concelho com as dificuldades que isso acarreta: não haver auxiliares em número suficiente, não haver cantinas nas escolas. Portanto, isso exigiu contratações com associações, com centros de dia, contratação com uma empresa para fornecer no local as refeições já confeccionadas.”</p> <p>Equipamento informático básico (computadores, impressoras, ligação à internet):</p> <p>todos</p> <p>Equipamento informático complementar (projector de vídeo, quadros electrónicos, digitalizadores):</p> <p>M1, M2, M3, M11</p>
--	--	--	--

		<p>2.1.6- dotação de subvenção financeira regular para apoio às actividades dos estabelecimentos de ensino</p>	<p>Material didáctico (jogos, vídeos, DVD's, CD's):</p> <p>Todos, excepto M6</p> <p>Material para polycopiar (papel, fotocopadora, toner):</p> <p>Todos</p> <p>Material de limpeza dos espaços e equipamentos:</p> <p>Todos</p> <p>Material de higiene e saúde (papel higiénico, toalhetes, material de primeiros-socorros):</p> <p>Todos</p> <p>M1, M4, M5, M7, M10, M11</p>
--	--	--	---

<p>3- As formas de relacionamento entre as câmaras e os intervenientes nas políticas educativas</p>	<p>3.1- frequência do relacionamento com os actores institucionais locais</p>	<p>Contacto muito frequente com:</p> <p>M1- Presidente do Conselho Executivo, Vice-presidente do Conselho Executivo, Presidente do Conselho Pedagógico</p> <p>M2- -----</p> <p>M3- Presidente do Conselho Executivo, Associação de Pais e Encarregados de Educação</p> <p>M4- Presidente do Conselho Executivo, Vice-presidente do Conselho Executivo</p> <p>M5- -----</p> <p>M6- Vice-presidente do Conselho Executivo, Presidente de Assembleia de Agrupamento</p> <p>M7- Associação de Pais e Encarregados de Educação e Presidentes de Colectividades</p> <p>M8- -----</p> <p>M9- -----</p> <p>M10- Presidente do Conselho Executivo, Vice-presidente do Conselho Executivo</p> <p>M11- -----</p> <p>Contacto frequente com:</p> <p>M1- Presidente de Assembleia de Agrupamento/Escola, Presidente de Associação de Pais e Encarregados de Educação, Presidente de Colectividades</p> <p>M2- Presidente de Associação de Pais e Encarregados de Educação</p> <p>M3- Vice-Presidente do Conselho Executivo, Director Regional de Educação, Director de Serviços da DRE, Presidente das colectividades</p> <p>M4- Presidente de colectividades</p> <p>M5- Presidente do Conselho Executivo, Vice-presidente do Conselho Executivo, Director de Serviços da DRE, Presidente das colectividades</p> <p>M6- Presidente do Conselho Executivo, Presidente do Conselho Pedagógico, Presidente da Assembleia de Agrupamento, Director Regional de Educação</p> <p>M7- Presidente do Conselho Executivo, Vice-presidente do Conselho Executivo, Director Regional de Educação, Director de Serviços da DRE</p> <p>M8- -----</p> <p>M9- -----</p>
--	--	---

		<p>M10- M11- Presidente do Conselho Executivo, Presidente da Assembleia de Agrupamento/Escola, Director Regional de Educação Contacto Ocasional: M1- Director Regional de Educação, Director de Serviços da DRE M2- Presidente do Conselho Executivo, Vice-presidente do Conselho Executivo, Presidente de Assembleia de Agrupamento, Presidente do Conselho Pedagógico, Director Regional de Educação, Director de Serviços da DRE, Presidente das colectividades M3- Presidente da Assembleia de Agrupamento/Escola M4- Presidente de Assembleia de Agrupamento, Presidente do Conselho Pedagógico, Presidente de Associação de Pais e Encarregados de Educação, Director Regional de Educação, Director de Serviços da DRE M5- Presidente de Assembleia de Agrupamento, Presidente do Conselho Pedagógico, Presidente de Associação de Pais e Encarregados de Educação, Director Regional de Educação M6- Director de Serviços da DRE, Presidente das colectividades M7- Presidente de Assembleia de Agrupamento, Presidente do Conselho Pedagógico M8- M9- M10- Presidente de Assembleia de Agrupamento, Presidente do Conselho Pedagógico, Presidente de Associação de Pais e Encarregados de Educação, Director Regional de Educação, Director de Serviços da DRE, Presidente das colectividades M11- Vice-presidente do Conselho Executivo, Director de Serviços da DRE, Presidente das colectividades</p>
--	--	---

	<p>3.2- participação nos órgãos de gestão das escolas / agrupamentos</p>	<p>Representante do município na assembleia de escola / agrupamento:</p> <p>M1- vereador</p> <p>“ é imprescindível que um elemento da autarquia esteja dentro dos órgãos das escolas.”</p> <p>“É-nos solicitado pelo facto de termos uma maior facilidade de chegar aos superiores muitas vezes é através de nós – nós autarquia que vamos conseguindo os apoios do governo central. Nomeadamente, o que agora irá passar para a responsabilidade da autarquia, melhoramentos nas escolas de 2º e 3º ciclo, até das próprias secundárias... E tem sido através de nós, nós autarquias, que fazemos parte dos conselhos...das assembleias de escola que eram encaminhados os pedidos através da autarquia. Porque, portanto, estavam representantes dentro dessas assembleias. Portanto, eu penso que é imprescindível pelo facto de termos, se calhar, outros sítios por onde percorrer até chegarmos ao governo central.”</p> <p>“são quatro pessoas da parte das autarquias, eu tive a hipótese aí de convidar os presidentes de junta que também, penso, que são pessoas, que estando mais perto das populações das freguesias que serão um elemento essencial e indispensável nesses conselhos gerais. Porque, muitas vezes, a própria junta desconhecia determinadas situações que vêm à autarquia – pedidos -, quando a própria junta, que está muito mais perto, pode resolver com muito mais facilidade.” (sobre o novo RAEGE)</p> <p>M2- técnico superior</p> <p>“Na nossa realidade, em concreto, não é nada disto que acontece. Inclusivamente posso-lhe dizer que na última assembleia de escola, a câmara não foi, porque eu não posso aceitar que um órgão que se procura que seja aberto (...)nós faltámos à assembleia de escola porque sucessivamente nos é enviada a convocatória para análise de documentos estruturantes – falo de planos de actividades, relatórios de contas. E eu jamais – e já escrevi isto ao presidente da assembleia quatro ou cinco vezes – estarei em qualquer órgão ou para me abster por desconhecimento (acho que não faço lá falta nenhuma para isso), para não dar o meu contributo. E, portanto, eu não posso ir para a assembleia de escola sem conhecer os documentos.”</p> <p>“Sinto que os próprios representantes da escola têm muito pouca autonomia, ou seja, os próprios que representam os colegas, os que representam os auxiliares quase que estão ali para dizer “ámen” - é aquilo que eu sinto um bocadinho - àquilo que está mais do que predefinido. Então quem é que aparece de fora? Aparece uma ou duas associações e que estão de fora e, portanto, não se sentem com legitimidade para aparecer ali uma vez ou duas e dar a sua opinião contrária ao que está a ser (argumentado / proposta); e aparece depois a câmara, quase que isoladamente, a dizer “Nós achamos que deve ser assim.””</p>
--	---	--

		<p>“Comecei por se eu a representar a autarquia e como percebia que havia uma certa... “Ah isto são os políticos, não percebem nada disto e vêm aqui”, eu já procurei que não fosse eu, mas sim os técnicos que estão na educação todos os dias e estão nas escolas. Mesmo assim, há uma certa defesa da escola relativamente a quem vem de fora, em vez de haver essa abertura, que eu acho que teria tudo de positivo, desde que nós fálássemos da mesma maneira, com total transparência, com total clareza. Eu enviei, não tendo já condições para continuar a lutar porque acho que não vale a pena, avisei a escola que não poderia aceitar uma vez mais uma situação destas e que, se queriam o meu contributo, ele tinha que ser claro.”</p> <p>“Nós não estamos para ser o bobo da corte só para ouvir dizer que aquela sala não tem ar condicionado e que tem as cadeiras partidas. Se estamos lá, se a lei nos imputa esta responsabilidade – não é um direito é uma responsabilidade -, então que o possamos fazer na posse de todos os elementos que nos possam dar essa legitimidade.”</p> <p>“Nós temos lutado imenso para que esta escola ofereça os cursos profissionais. Não têm oferecido cursos profissionais. Nós disponibilizámo-nos para, junto das empresas, criar os estágios, para abrir a escola à realidade.”</p> <p>Sobre o reforço da representatividade do município no novo órgão de direcção das escolas / agrupamentos:</p> <p>“... em termos numéricos, pode ter as suas vantagens e pode, a médio prazo, ir conseguindo alguma evolução. O que eu sinto é que é uma questão muito mais profunda, muito mais... não diria de mentalidade, mas de procedimento.”</p> <p>“... a escola está habituada a decidir sobre determinadas matérias no seu seio e depende muito de direcção para direcção, de forma de encarar as coisas. Mas enquanto essa tal forma de estar e essa mentalidade não for sendo ultrapassada positivamente, eu acho que por mais número que nós possamos ter, é sempre difícil nós podermos fazer ouvir a nossa opinião.”</p> <p>“... nas autarquias tem que ser criada uma equipa que tenha identificação com a educação. Não pode ser criada uma equipa aleatoriamente de pessoas que estejam completamente fora desta matéria. Tem que ter muita sensibilidade para esta matéria porque é uma matéria muito sensível.”</p> <p>“... eu acho que a questão numérica pode ser importante – é um bocadinho como as quotas (das mulheres nas listas dos partidos políticos) - mas acho que não é só, e não vai ser fácil.”</p> <p>“Agora acho que a escola tem de abrir-se muito mais, respeitando a opinião de... e sobretudo a ligação ao</p>
--	--	---

		<p>terreno.”</p> <p>“Enquanto não houver uma abertura de forma genuína e não se encarar a câmara como um parceiro efectivo, não é a questão numérica que vai ajudar.”</p> <p>M3- chefe de divisão</p> <p>“com a criação do conselho geral, vamos ter algum peso nesse papel. Aliás nós queremos ter esse peso nesse órgão.”</p> <p>“Já que as competências se transferem para a Câmara também queremos dar alguma palavra relativamente a isso. Logicamente sempre em parceria com.”</p> <p>“Eu acho que a participação da autarquia faz todo o sentido. Aliás, nós queremos ter a vice-presidência relativamente ao conselho geral.”</p> <p>“Se existem competências que são transferidas para a câmara, nós queremos ter um papel a dizer relativamente à questão da gestão. Não faz sentido a autarquia estar fora relativamente a esse processo”</p> <p>“O nosso papel sempre foi o mesmo: ouvir todas as partes e manter o que está bem e alterar o que está mal.”</p> <p>“Não temos a mínima dúvida que com esta nova composição do conselho geral alguns lobbies que existiam dentro da própria escola...”</p> <p>“Nunca tivemos problemas, por acaso a nossa relação com os conselhos executivos foi sempre saudável.”</p> <p>“E, portanto, depois caía-se naquele conjunto de lobbies que é muito fácil de controlar por quem esteja nos órgãos de gestão, é muito fácil controlar os auxiliares de educação. Há sempre um líder e esse líder controla outras pessoas e depois há sempre benefícios dados àquelas pessoas.”</p> <p>“penso que com este modelo essas coisas vão acabar e as pessoas têm que trabalhar de outra maneira, além de que as auxiliares têm a mania que nas câmaras municipais não se trabalha. Isto agora vão passar para a câmara municipal, agora é só esfregar as mãos. Vai ser um forrobodó.”</p> <p>“os conselhos executivos é que têm a sua palavra porque eles é que lá vão estar todos os dias, portanto são eles é que sabem como é que devem gerir o pessoal que trabalha na sua instituição. Logicamente que queremos ter uma</p>
--	--	--

		<p>palavra a dizer até porque se nos colocam o problema que é preciso intervir relativamente a uma área”</p> <p>“por exemplo a composição que nós temos relativamente ao conselho, ao nossos representantes da autarquia, temos, por exemplo, um engenheiro. É lógico que vai esse engenheiro porque se colocam questões relacionadas com a manutenção. Nem o vereador nem o chefe de divisão são especialistas na matéria, portanto, temos essa pessoa que achamos importante estar como representante da câmara, e depois, está lá o vereador e o chefe de divisão relativamente às outras áreas.”</p> <p>“Achamos que se estamos a gerir, queremos fazer parte dessa gestão de forma activa, sempre em parceria com os órgãos que já existem, sem conflitos nenhuns. Achamos que se estamos a gerir, queremos fazer parte dessa gestão de forma activa, sempre em parceria com os órgãos que já existem, sem conflitos nenhuns.”</p> <p>“Simplesmente queremos também dar a nossa opinião e já que temos essa oportunidade, há coisas que, de facto, que podem ser melhoradas em termos de gestão de escola, porque não ter essa possibilidade de dar esse esforço para melhorar, lá estaremos. E se eles também tiverem alguma coisa a dizer relativamente à câmara lá estaremos para conversar. E, por isso, nós queremos assumir a questão, no nosso caso, a vice-presidência do conselho geral. Não faz sentido as câmaras receberem as competências e ficar à parte desse processo de gestão.”</p> <p>M4- chefe de divisão</p> <p>“a nossa participação nas assembleias gerais de escola é uma participação que não dignifica muito o papel do município.”</p> <p>“Em muitas autarquias – felizmente na nossa não – as autarquias, quando participam nas assembleias de escola, são os chamados “bombos da festa”, é o termo mais próprio. Levam pancada dos pais, levam pancada das direcções das escolas, levam pancada de toda a gente.”</p> <p>E, não é para este efeito que se reclama a participação das autarquias nas assembleias. E o previsto reforço desta nossa participação, não vai ajudar substancialmente o funcionamento da escola.</p> <p>“A nossa participação na assembleia de escola limita-se a votação do projecto educativo, e à possibilidade de participar na eleição do director.”</p> <p>“Mas isso cria até dificuldades, um vereador que tenha esse pelouro não pode estar em duas, três assembleias de</p>
--	--	---

		<p>escola.”</p> <p>“Não damos uma grande importância a esta representação. A autarquia tem a legitimidade que tem e a sua legitimidade não é igual à que tem uma associação de pais, ou mesmo uma associação de estudantes. Não é igual, porque deriva de voto popular. Nós temos que representar a todos.”</p> <p>“Nós temos sido minorizados neste aspecto, nesta estrutura da escola.”</p> <p>“se se pensa em transferir todas as competências que tenham a ver com a escolaridade obrigatória, se é este o pensamento do Ministério da Educação, então eu direi que obrigatoriamente a lei da administração escolar tem de ser revista e tem de se dar ao Município um outro papel e uma outra intervenção.”</p> <p>“Cada macaco no seu galho” porque os municípios não podem mandar nas políticas de educação, nas orientações pedagógicas, mas tem que mandar naquilo que é a sua competência, naquilo que lhe vier a ser transferido. E, portanto, o papel o papel não pode ser apenas na assembleia de escola.”</p> <p>M5- vereador</p> <p>“atendendo à grande preponderância e importância dos municípios na gestão do dia-a-dia das escolas a todos os níveis, eu julgo que os municípios não poderiam deixar de estar representados nos órgãos de gestão das escolas e dos agrupamentos.”</p> <p>“É extremamente importante a participação dos municípios, extremamente positiva.”</p> <p>“é sempre susceptível de..., numa ocasião ou noutra, de se traduzir nalgum tipo de mal-entendidos, nalgum tipo de fricções pontuais, mas o bom senso terá sempre que imperar.”</p> <p>“não vejo as escolas e os agrupamentos a funcionarem devidamente sem uma presença forte das autarquias nos seus órgãos de gestão.”</p> <p>“o reforço da participação do município no órgão de gestão é apenas uma consequência também do reforço das atribuições legais que os municípios têm na gestão corrente.”</p> <p>“com a personalização da gestão das escolas e dos agrupamentos – com o aparecimento da figura do director / directora – ainda se torna mais importante, de facto, que essa pessoa que está à frente da escola e do agrupamento tenha efectivamente um órgão de apoio à sua gestão que seja amplamente representativo daquilo que é a sociedade civil e as entidades que intervêm diariamente na vida da escola.”</p>
--	--	--

		<p>M6- vereador</p> <p>“Verdade, verdadinha, eu tenho que dizer que aquele órgão tal e qual como está, e eu sei como isto funciona, não tem peso nenhum. É só para perder tempo. É só para estarmos a ouvir mais dos mesmos, a discutir mais da mesma coisa, sem resultados à vista, muito honestamente.”</p> <p>“... aqueles que deveriam lá estar e poderiam ter algum peso naquilo que iriam dizer, que era a visão deles, o retrato social, económico, associativo do concelho, poderiam dar aqui algumas pistas e algumas ajudas para o desenvolvimento de algumas actividades que fossem de facto importantes para o concelho, esses nunca vão. Quem é que lá está? A representante do pré-escolar, do 1º ciclo, do 2º, 3º ciclo e secundário, o presidente do conselho executivo que faz questão de estar, da associação de pais nunca foi ninguém, do administrativo raramente vão porque aquilo já ultrapassa em muito as horas de trabalho e não estão para aí viradas, e pronto.”</p> <p>“Vai sempre, da parte da autarquia e daqueles eleitos que nós propomos, vai sempre um representante dos outros presidentes de junta, é um elemento que está sempre presente. O vereador, eu ou outro, fazemos questão de estar sempre presentes. Mas efeitos práticos não tem rigorosamente nada.”</p> <p>“Se discutimos as contas do agrupamento, a maior parte das pessoas que lá está, não percebe nada, não questiona nada, não vale a pena. E aqui eu vou dizer que me sinto um bocado incomodada, porque como eu era a vice-presidente da área do pessoal e da acção social escolar, eu é que estava nos orçamentos fico um bocado constrangida de fazer algumas perguntas nomeadamente sobre a aplicação de verbas do orçamento.”</p> <p>Sobre o reforço da representatividade do município no novo órgão de direcção das escolas / agrupamentos:</p> <p>“Aí decididamente. Até porque com todas estas transferências a autarquia não pode, nem deve demitir-se do seu papel. E aí enquanto eu lá estiver não vou abdicar de assumir – não gosto de lhe chamar protagonismo -, mas se calhar, como disse há bocado, exercer as competências que tenho nas diferentes matérias.”</p> <p>M7- vereador:</p> <p>Sobre o aumento de representatividade do município no conselho geral por comparação com a assembleia de escola:</p> <p>“não me parece que seja diferente, a orientação que levam é exactamente a mesma, ou seja, as definições já estão</p>
--	--	--

		<p>tomadas, ao nível do executivo e ao nível interno autárquico.”</p> <p>“é uma discussão que iremos fazer, se, enquanto representantes da autarquia, iremos alargá-la ou não a outras entidades. São representantes do município, apesar da competência para a designação desses representantes ser da câmara municipal. Poderá levantar-se também aqui a questão se poderá haver um representante da assembleia municipal, ou seja, é uma reunião que nós ainda vamos ter em reunião de câmara e que está em aberto. Os representantes são do município mas a competência para os designar é da câmara. É um campo para explorar: iremos limitar a quem está efectivamente no sector da educação, e aí uma pessoa ou duas tem que estar sempre presente que é quem está a par e quem está com a definição da política educativa...”</p> <p>M8-</p> <p>M9- Vereador; Chefe Divisão; TS (questionário preenchido na vigência do novo órgão de administração e gestão escolar – o conselho geral transitório)</p> <p>“a composição do conselho geral transitório reforçou a participação do município, mas também a participação dos outros parceiros. Ficaram em maioria comparativamente com os professores. Eu creio que isso criou muita instabilidade nas escolas, muito receio, porque, efectivamente, as escolas sempre foram dirigidas por professores. Professores eleitos por professores.”</p> <p>“o pessoal não docente e os professores são menos do que as entidades externas e isso gerou algum receio.”</p> <p>“Parece-nos bem que haja uma participação maior, quer do município, quer das outras entidades, mas ao nível do órgão máximo da escola – se bem que a vida da escola seja gerida pelos directores executivos obviamente – mas é claramente uma intenção do ministério em retirar poder de decisão aos professores e passá-lo para a comunidade, portanto, envolver mais a comunidade nas questões da escola e da educação.”</p> <p>“nós em vez de uma pessoa temos lá três, ou seja, todas as semanas há três pessoas que estão em conselhos gerais transitórios. Nós temos participado em três – escola secundária e dois agrupamentos.”</p> <p>“Não é fácil para os municípios, ter uma equipa de três pessoas em cada órgão. De qualquer forma, se o número fosse mais reduzido, mantendo a proporção, podia ir só uma pessoa. Mas por outro lado, serem três, por exemplo, também nos permite numa comissão para estudar o regulamento, foi possível um dos três elementos – foi um dirigente – integrar essa comissão para elaborar o regulamento. Há uma possibilidade maior, sendo três elementos, de participação nalguns aspectos da vida da escola, que não existia se fosse só um. Porque,</p>
--	--	--

		<p>imaginemos que era o vereador que ia, era completamente impensável conseguir mais não sei quantas horas para integrar uma comissão para a elaboração de um regulamento. Por exemplo, portanto, isto permite um maior envolvimento dos municípios.”</p> <p>M10- vereador</p> <p>Sobre a escola profissional:</p> <p>“no caso da escola profissional, a câmara é detentora de 50% do capital social da própria escola. E, portanto, digamos que temos aqui uma intervenção efectiva, e, portanto, temos um acompanhamento. Há um representante da câmara na própria gestão da escola que acompanha o dia-a-dia e contribui para a definição estratégica do próprio processo de formação. E depois, os próprios órgãos autárquicos, quer a câmara municipal, enquanto executivo, quer a assembleia municipal acompanham com os próprios relatórios de actividades, as grandes questões relacionadas com a própria escola, para além de uma presença efectiva no dia-a-dia, no quotidiano da escola naquilo que são as grandes actividades que são promovidas pela escola.”</p> <p>Sobre as escolas públicas:</p> <p>“Que é importante que a autarquia esteja representada, até aqui, na assembleia do agrupamento ou na assembleia de escola, penso que sim.”</p> <p>“o modo como se está é um modo que pode ser tão ou mais próximo quanto tão ou mais próxima está a pessoa que está a representar o município das questões que efectivamente são as questões do dia-a-dia das escolas e dos agrupamentos. E, portanto, a questão do plano anual de actividades, do projecto educativo, dos projectos curriculares de escola ou projectos curriculares de turma, toda a questão de como é vista a avaliação... Tudo isto, se a pessoa que está próxima desta realidade pode ter um papel mais interventivo e que pode sentir que a sua presença lá é uma mais-valia”</p> <p>“se está muito distante desta realidade digamos que a participação da própria autarquia é quase que nula e muitas vezes leva a que as próprias pessoas comecem a não estar presentes nas reuniões e ou vão a umas ou não vão a outras... E, portanto, criam aqui uma dinâmica muito pouco interventiva e participativa.”</p> <p>“Há também o reverso da medalha de que a intervenção da autarquia é tão ou mais importante quanto mais for chamada a participar na discussão e na reflexão das coisas. Uma coisa é nós sermos confrontados com um documento que nos é apresentado e que votamos sim ou não, e muitas vezes há uma tendência natural mesmo que tenhamos algumas dúvidas sobre algumas das questões, enfim o domínio das escolas e o domínio da educação</p>
--	--	---

		<p>sempre foi muito virado para as escolas e para dentro do espaço escolar, e, portanto aquilo que vem de fora nem sempre é bem visto, ou bem aceite. E, portanto, muitas as intervenções são mais cautelosas ou pura e simplesmente, mesmo quando as dúvidas são muitas e elas são manifestadas, fica aquilo que foi dito mas em termos da alteração efectiva pouca coisa resulta.”</p> <p>“os próprios municípios terão também de saber escolher as pessoas que os vão representar. Não pode ser alguém que está completamente distante e afastado desta realidade, porque aquilo que se pretende também é que, sendo chamado a intervir, a sua intervenção seja uma intervenção no sentido de poder trazer mais-valias para a discussão daquilo que são os próprios documentos e as definições e as orientações estratégicas.”</p> <p>“Se assim for estaremos eventualmente no bom caminho, se não for manter-se-á mais do mesmo que tínhamos até aqui, portanto, uma participação passiva, que deixa de ser uma participação passiva de um e passa a ser uma participação passiva de dois ou de três e, portanto, continuará a ser na escola que tudo se resolve, tudo se decide”</p> <p>“muitas vezes mesmo em termos locais há muito a tendência de que as questões da educação são questões para a própria escola e, portanto, nós mantemo-nos um pouco afastados desta realidade. Poderá ser que isto ajude também a abanar um pouco este marasmo em que às vezes se vive para poder trazer obviamente mais-valias do que aquelas que têm existido até aqui.”</p> <p>M11- vereador e chefe de divisão</p>
--	--	--

1-	4.4- o sentido das políticas na educação	<p>M1 - Docente do 1º ciclo</p> <p>“Eu considero que as escolas e os jardins-de-infância são uns segundos pais, entre aspas, quase primeiros.”</p> <p>“(…) grande parte dessa mais-valia deve-se às escolas.”</p> <p>“valorizar os alunos”</p> <p>“um dos pelouros que tem maiores apoios por parte da autarquia, desde a ampliação da rede de pré-escolar, desde as actividades de prolongamento, desde o serviço de refeições, esta autarquia desde que eu aqui estou, a pouco e pouco fomos sempre tentando dar mais aos munícipes, aos encarregados de educação, aos alunos uma melhor</p>
----	---	---

		<p>qualidade de vida escolar.”</p> <p>M2- Advogada</p> <p>“ao nível material e logístico (...) Fizemos durante este tempo (e nos quatro anos antes) intervenções de fundo nas escolas. Criámos vários jardins-de-infância, o que para um concelho pequenino tem a sua importância (...) Ao nível do pré-escolar houve a criação de jardins-de-infância com a total assumpção por parte da autarquia das despesas para a criação desses jardins, porque a criação e depois a manutenção, mesmo as próprias auxiliares de acção educativa. Nós tomámos a iniciativa de as colocar para que os jardins fossem implementados e lhes déssemos continuidade. Ao nível do 1º ciclo, a mesma coisa. Portanto, uma grande intervenção junto do parque escolar, para o melhorar e também ao nível da EB2.3/S a construção de um pavilhão desportivo que era desejado há muitos anos.”</p> <p>“Por exemplo, as actividades de enriquecimento curricular, que é um projecto recente, mas ao nível do pré-escolar, com os prolongamentos de horário, a nossa intervenção foi sendo cada vez mais, eu não diria empenhada, mas pelo menos qualificada, com a preocupação de ter e contratar pessoas ligadas e com formação na área, nomeadamente do 1º ciclo, que nos estão a dar apoio na área do prolongamento de horário, da componente de apoio à família.”</p> <p>“As próprias refeições, que eu entendi que a câmara tinha condições para as servir e confeccionar directamente, porque somos um concelho pequeno com um único agrupamento. São pequenas medidas, mas que eu acho que são importantes e que têm efeitos ao nível da qualidade, portanto, melhorar a qualidade do serviço que é prestado às crianças.”</p> <p>“Eu acho que nós temos mais do que condições para evoluir civicamente, apostando por aí.”</p> <p>“Ou seja, um cidadão não pode ser um cidadão conhecedor dos seus direitos e dos seus deveres se não lhe for facultado este caminho. E, portanto, eu penso que ao nível concelhio também – porque não é diferente de todos os outros – quanto maior for esta proximidade, e quanto maior for esta garantia de igualdade maior, com certeza, será, e melhor, o progresso de cada criança e de cada cidadão.”</p> <p>“nós temos que os ajudar a crescer na sua formação, e não falo só na formação lectiva, mas sobretudo, e cada vez mais, na formação de base para que podemos contribuir.”</p> <p>“antes nós assistíamos a uma grande desigualdade entre uns e outros, portanto, entre os que não podiam ter acesso ao ensino e o analfabetismo que existia e tudo mais, hoje em dia eu acho que há uma diferente forma de</p>
--	--	---

		<p>analfabetismo. Ou seja, esta exigência que cada vez mais é feita aos próprios pais, de trabalho, de tempo fora de casa, o afastamento entre pais e filhos, penso que gera aqui uma grande desigualdade dos que depois podem ser acompanhados por outros a quem os pais pagam e os outros que não têm mas que continuam a ter os pais fora de casa.”</p> <p>“tudo faremos, dentro do que são as nossas possibilidades, para contribuir para essa igualdade.”</p> <p>“eu acho que há uma grande intervenção a fazer e algum cuidado a ter exactamente para que as crianças sejam o mais acompanhadas possível”</p> <p>“o que se faz na escola é muito planificado e nós compreendemos que assim seja.”</p> <p>“Às vezes fazemos propostas (isto tudo também depende de agrupamento para agrupamento e de formas de ver as coisas e tudo mais) que entretanto surgem e que no início do ano escolar não havia essa possibilidade e imediatamente e imediatamente nos respondem “Não está no plano de actividades, não temos forma de não sei o quê.”.”</p> <p>“nós temos pensado agir... cada vez mais oferecer um programa fora da escola”</p> <p>“partir um bocadinho do que a Casa dos Patudos nos oferece para ir ao encontro o mais possível da comunidade escolar dentro e fora dos planos de actividades (das escolas)”</p> <p>“eu não falo da educação (formal)... eu falo do envolvimento das crianças”</p> <p>“Temos, de facto, procurado investir o mais possível nas actividades fora da escola na perspectiva de não repetir, nem maçar, nem apresentar por apresentar, como se fosse um somatório de eventos, mas procurar, para cada nível etário, programas que, de forma lúdica, é certo, mas que possam contribuir para essa formação (...)”</p> <p>“No entanto, a estrutura legislativa, digamos assim, penso que deverá continuar a se abstracta, ou seja, para garantir a tal igualdade de que falava há pouco.(...) a mim causa-me imensos arrepios haver a possibilidade, por exemplos, entre concelhos, a educação ser vulnerável a quem está nesta função.” (Sobre o papel do Estado)</p> <p>“A educação é de tal modo uma matéria séria para todos nós, que não pode estar hoje, digamos assim, nas mãos de uns e amanhã nas mãos de outros. Será sempre assim, porque sempre assim esteve, na administração central também tem estado, infelizmente. Eu percebo que haja alguma evolução, umas positivas, outras negativas, mas eu</p>
--	--	---

		<p>penso que ao nível concelhio só deve haver intervenção naquilo que deve traduzir-se nessa tal proximidade.”</p> <p>“O caso, por exemplo, das actividades de enriquecimento curricular, foi um desafio que foi feito às autarquias. Não sei se um desafio, ou uma experiência de “Vamos ver como é que eles se desenrascam.”, desculpe-me o termo, “Vamos ver como é que eles vão agarrar isto. Até porque nós vamos ter muitas dificuldades em impor isto aos professores e eles estão mais perto.”</p> <p>“Considero que há crianças que se não tivessem o inglês, a música, as expressões, a actividade física, nunca o teriam. Só uma parte dessas crianças é que o iria ter. E nessa perspectiva acho que é positivo. Por outro lado, com todos os males que possa ter, o efeito positivo é muito maior.”</p> <p>“Quase que nós fomos vistos como um interlocutor aqui, para os ajudar a compor a situação, sobretudo quando se fala em enriquecimento curricular. E se o concelho já dispõe de meios, por exemplo, pavilhões desportivos, de bibliotecas, aí é um exemplo do que pode ser uma mais-valia. Se for esse o princípio na execução.”</p> <p>“... a escola tem estado muito no seu mundo. Este mundo tem que ser partilhado.”</p> <p>“Nós temos lutado imenso para que esta escola ofereça os cursos profissionais. Não têm oferecido cursos profissionais. Nós disponibilizámo-nos para, junto das empresas, criar os estágios, para abrir a escola à realidade.”</p> <p>M3 - Quadro superior da administração central</p> <p>“é através da educação que nós podemos alterar um conjunto de situações”</p> <p>“Quando eu falo das questões da educação, não falo só das questões dos edifícios e na estrutura territorial (como é que deve estar feita a escola), mas sim de questões de fundo como onde é que a gente pretende... através de que projectos educativos concretos.”</p> <p>“A nossa ideia foi sempre envolver a comunidade (...)”</p> <p>“Nós investimos mais na parte humana em termos de formação de auxiliares, formação de professores (...)”</p> <p>“Eram coisas que a câmara fez e que fazia bem e que estavam dentro da parte curricular. Fazíamos uma docência coadjuvada”</p> <p>“Neste momento estamos a trabalhar no projecto educativo municipal, uma coisa que é complicada e não existe em concelho nenhum.”</p> <p>“A nível do ministério, esta questão dos cursos profissionais foi alterar muito...”</p> <p>“E a escola tem de se abrir e penso que agora com esta nova legislação dos conselhos gerais poderá alterar um</p>
--	--	---

		<p>bocadinho as coisas”</p> <p>“(…) depois é ter projectos parentais(…)”</p> <p>“Eu costumo dizer que a escola é de todos. Quando existe um problema na escola, eu tento envolver a comunidade, só a comunidade é que pode resolvê-lo.”</p> <p>“O trabalho que temos feito nessa área logicamente tem a ver com o absentismo escolar e tem a ver com as questões do insucesso e, depois, tem a ver com algumas disciplinas em que os alunos têm dificuldades.”</p> <p>“(Procuramos) arranjar programas definidos para esses alunos para que consigam chegar a objectivos de integração e de sucesso para o seu percurso escolar. Nós temos tido algum sucesso em termos de resultados.”</p> <p>“isso só é conseguido em conjunto desde o primeiro ciclo. Se olharmos para o primeiro ciclo e desde que haja uma continuação para o 2º e 3º ciclo. Todos os alunos vão passar pelos ciclos todos. Portanto, temos de ter programas diferenciados para ciclos diferentes.”</p> <p>“ Foi sempre uma das minhas batalhas foi que houvesse essa área e perceber porque é que esses alunos iam para fora e, em certa medida, trazê-los novamente para o concelho.”</p> <p>“achamos que podemos ter uma escola profissional ligada ao tecido empresarial. Eu acho que a escola tem de estar ligada ao tecido empresarial. Isso já acontece lá fora. Mas é preciso fazer um bom marketing.”</p> <p>“(…) nós, ao olharmos para o nosso tecido empresarial, temos alguns projectos que sabemos que vêm para cá e é importante que esses projectos estejam, então, ligados à escola profissional.”</p> <p>“Logicamente temos que olhar para o território, mas não só para o território do concelho da Azambuja. Agora que estamos integrados na CULT (Comunidade Urbana da Lezíria do Tejo), olharmos para a CULT e ver qual é ao nosso potencial relativamente a uma escola profissional.”</p> <p>“Eu acho que a definição de cidade educativa, que a Câmara Municipal da Azambuja está integrada nesse</p>
--	--	---

		<p>projecto, que começou em Barcelona. Aliás, Barcelona, não só em educação como no desporto. É daquelas coisas, acho que a gente deve seguir os bons exemplos.”</p> <p>“(…) a requalificação urbana tem envolvimento relativamente aos próprios munícipes, e tem repercussões relativamente à envolvimento da própria escola(…)”</p> <p>“alguns dos problemas que são transportados para a escola eu acho que têm a ver com questões urbanísticas.”</p> <p>“e depois tem a ver com questões culturais.”</p> <p>“(…) isto está tudo interligado(…)”</p> <p>“eu olho para o modelo de escola, não só dentro do espaço que é a escolas, mas o espaço onde está inserida essa comunidade.”</p> <p>“já existem espaços, em termos de campos de jogos, para as crianças se ocuparem e para não entrarem noutros processos mais complicados, tem tudo a ver e vai influenciar relativamente à questão escolar.”</p> <p>“(…) e eu estou só a falar da questão urbanística, não estou a falar nas questões da área social porque isso é inevitavelmente mais do que óbvio.”</p> <p>“tudo o que é intervenção sociocultural tem repercussão relativamente às questões da educação. Por isso a nossa aposta relativamente às questões culturais, desportivas, etc.”</p> <p>“ Por isso é que eu dizia que a intervenção sociocultural é demasiado óbvio que tem influência relativamente às questões da escola, mas estava a dar um exemplo de como o urbanismo influencia relativamente às questões da escola.”</p> <p>“se uma pessoa vive num ambiente cinzento, as pessoas tornam-se cinzentas. Se houver espaços de jardim, de lazer, isso vai influenciar.”</p>
--	--	---

		<p>“O que eu acho que a câmara deve intervir relativamente à questão da escola, deve ser no seu conjunto e não só em questões do pessoal ou a gestão da canalização que esteja partida.”</p> <p>“o lado da intervenção social, que na minha óptica, tem tanta importância quanto esta da gestão diária e que os serviços”</p> <p>“Estamos aqui para defender a escola pública, a escola de todos.”</p> <p>M4 - Docente ensino secundário</p> <p>“(…) somos um concelho que tem algumas características especiais (...) determina que a escolha deste concelho para se viver imponha a quem administra o município que prossiga políticas que tenham em conta esta realidade, sobretudo no domínio da educação, daquilo que são as respostas sociais às crianças, dos zero aos três anos.”</p> <p>“há muito tempo que a educação constitui uma prioridade na política municipal, quer no que se refere ao relacionamento com o Ministério da Educação, no que é da sua competência para a concretização de obras que são fundamentais, para dar resposta ao crescimento da população, estou a falar concretamente do Ministério da Educação em competências das escolas e equipamentos E.B.2.3 e secundária (...)”</p> <p>“Temos hoje uma capacidade de resposta de mais de 90% das nossas crianças em idade de pré-escolar com as escolas que construímos e estamos hoje a concretizar já, em fase de concurso, os dois novos centros escolares como uma primeira prioridade para aliviar o regime que temos presentemente, de horários duplos, sendo que os próximos dois anos vão exigir ao orçamento municipal uma grande fatia da continuação deste investimento.”</p> <p>“ A nossa estratégia tem de assentar numa diferenciação em relação às zonas onde as pessoas vivem hoje e pretendem mudar.”</p> <p>“Quando nós temos uma boa oferta de edifícios, com capacidade para acolher com qualidade as crianças, isso reforça a nossa atractividade.”</p> <p>“ (...) necessariamente que queremos crescimento de emprego, crescimento do parque habitacional, mas depois não temos as tais respostas de que as famílias precisam, que é de terem a tranquilidade de dizer assim: “eu tenho escola para o meu filho, eu tenho creche para o meu filho, com qualidade, com edifícios e com espaços que tenham alguma qualidade:”</p>
--	--	--

		<p>“se não quisermos um corpo docente que possa ter condições para prosseguir as políticas pedagógicas e necessariamente ter os meios humanos necessários (...) se faltarem esses meios, não chegam os edifícios não chegam as infra-estruturas.”</p> <p>“esta é uma prioridade municipal desde há vários anos e, portanto, vai reforçar-se ainda mais em função da aprovação da carta educativa enquanto instrumento prospectivo do futuro e daquilo que são as necessidades do município em crescimento.”</p> <p>“as infra-estruturas são apenas uma parte do problema, que é a qualidade da nossa educação e, sobretudo, do que se pretende que venha a ser a qualidade do sucesso.”</p> <p>“Se não tivermos um corpo docente que possa ter condições para prosseguir as políticas pedagógicas, necessariamente ter os meios humanos necessários para que a escola funcione bem... se faltarem esses meios, não chegam os edifícios, não chegam as infra-estruturas. Portanto é preciso que também neste aspecto o Ministério da Educação acompanhe esta evolução.”</p> <p>“Não nos imiscuímos naquilo que são, necessariamente, as práticas pedagógicas, as suas orientações tutelares”</p> <p>“apoiar os agrupamentos naquilo que nos é possível apoiar”</p> <p>“uma estrutura que apoia o agrupamento na sua acção concreta, junto das crianças, e depois procura estabelecer plataformas com a família e a saúde, se for caso disso”</p> <p>“A política cultural que prosseguimos tem em vista contribuir para a educação das nossas crianças”</p> <p>“(...)toda a política cultural que prosseguimos tem em vista, portanto, a educação das nossas crianças. Também esta política municipal tem de ser feita em estreita colaboração com as escolas. Porque se não houver motivação da escola para que o professor se ligue às nossas bibliotecas, se ligue ao museu, se ligue às actividades desportivas, que são também actividades educacionais, necessariamente que não obteremos o êxito que pretendemos. Eu direi que quase toda a política municipal, no que diz respeito à educação, sem interferir naquilo que é o trabalho dos agrupamentos é feita em estreita parceria com os agrupamentos de escolas. Não podemos estar de costas voltadas uns para os outros. Portanto, temos que obter a opinião, o conselho dos professores, à ajuda destes na motivação dos alunos para participarem naquilo que são as actividades que a câmara desenvolve e que visam contribuir para a educação das nossas crianças.”</p> <p>“o Ministério da Educação tem de manter necessariamente tudo o que será ligado à tutela pedagógica. Portanto, aos currículos, àquilo que são as grandes linhas orientadoras da política da educação.”</p> <p>“Não há políticas educativas locais. Pode haver políticas educativas locais, agora, elas, no que diz respeito às actividades lectivas não podem deixar de obedecer a um todo nacional.”</p>
--	--	---

		<p>“Eu creio que a solução para as actividades de enriquecimento curricular, que é assim que se chamam, passarão pela “curricularização” das actividades. Porque, no fundo, são actividades curriculares.”</p> <p>“São contratos por dez meses que o ministério contratualiza com as câmaras e que as câmaras protocolizam com os seus parceiros. Não é isso que se pretende para a escola a tempo inteiro. Não é isto que se deseja para o próximo futuro se queremos dar o tal salto qualitativo em termos da educação.”</p> <p>M5 - Docente do ensino secundário</p> <p>“a grande medida de fundo estrutural prende-se com a implementação da carta educativa e com a remodelação e a reformulação das próprias instalações desportivas, nomeadamente a criação de centros escolares nas grandes freguesias”</p> <p>“(…) a implementação na maior expansão possível da carta educativa e as directrizes da carta educativa criará as condições do ponto de vista infra-estrutural para um desenvolvimento efectivo e mais correcto da política educativa.”</p> <p>“(…) procurar levar um número crescente de crianças e jovens ao centro cultural para assistir a espectáculos, assistir a workshops.”</p> <p>“a criação de melhores condições físicas nos estabelecimentos de ensino, no sentido de motivar os jovens para uma perspectiva mais activa da escola”</p> <p>“a criação de percursos alternativos para aqueles jovens que, por uma razão ou por outra, não se adaptam, ou se adaptam menos, ao percurso normal, digamos assim, escolar – para isso criar turmas de currículo alternativo... O próprio Programa PETI - Programa de Erradicação do Trabalho e da Exploração Infantil – no qual nós também colaboramos activamente.”</p> <p>“contribuir para reduzir ao mínimo o abandono escolar e aumentar ao máximo o próprio rendimento e os resultados escolares”</p> <p>“para mim as actividades de enriquecimento curricular devem ser urgentemente integradas na componente do currículo. Não faz sentido nenhum termos uma actividade de educação física, termos uma actividade de inglês, uma actividade de informática, seja o que for, que para as crianças é uma brincadeira comparado com a língua portuguesa, com a matemática, como o estudo do meio.”</p> <p>“devem passar a ser curriculares e a ter uma gestão exactamente igual à que tem toda a componente curricular.”</p>
--	--	--

		<p>M6- Docente do 2º ciclo</p> <p>“No próximo ano lectivo vamos ter uma escola com menos de vinte (alunos) e a maior parte delas está entre os vinte e os trinta, o que pressupõe como medida de fundo que não é pedagogicamente correcto – isto do meu ponto de vista – ter escolas unitárias ou ter escolas com dois professores e com uma média de cinco ou seis alunos. Portanto, isso leva-nos a que no futuro já nos tivéssemos candidatado a um centro escolar aqui na Chamusca. E na Chamusca, porquê? Não é em detrimentos das freguesias ou do papel importante que as freguesias têm, é porque os equipamentos estão aqui situados. Vamos ter biblioteca municipal previsivelmente a partir de Maio do ano que vem; temos as piscinas municipais e temos um polidesportivo também aqui e as nossas crianças, quer estas, quer as das freguesias têm todas os mesmos direitos à partida. Daí, a nossa aposta (no centro educativo).”</p> <p>“a qualificação profissional e a escolaridade é muito deficitária. Os nossos quadros superiores são escassos, e têm dificuldade em ficar por aqui. Agora com aquela realidade do Parque do Relvão estamos a tentar inverter um bocadinho esta situação.”</p> <p>“é um projecto pioneiro no país e nós depositamos nele grandes esperanças em fixar os nossos jovens, todos – os qualificados ou não qualificados, ou menos qualificados – aqui no nosso município.”</p> <p>“E através desta rede nós vamos sabendo o que é que é preciso fazer e quando é que é preciso fazer e que tipo de informação é que precisamos de levar aos nossos municípios para eles tentarem perceber que a educação é muito importante, não só para o município em si mas para eles próprios.”</p> <p>“E aí tem sido um bocadinho a nossa luta. Nestes mais novos, fazer-lhes ver que é muito importante, que vale sempre a pena estudar e ir mais além.”</p> <p>“sempre considerei que a opção da equipa que estava foi fundamental, porque os equipamentos em bom estado tornam-se apelativos (...) as pessoas gostarem dos edifícios, isso contribui, de certa forma, para que os alunos gostem de lá estar e que as aprendizagens sejam mais...”</p> <p>“O município fez isso tudo e proporcionou, desde há muitos anos, aquilo que nós consideramos que é a educação extra-escolar, se lhe podemos chamar assim. E há muitos anos que fizemos o seguinte: abrimos um centro de recursos educativos e culturais na vila e, para que todos pudessem usufruir disso, todos vêm uma vez por semana. Todas as escolas e jardins vêm a vila, são transportados nos nossos autocarros, têm os nossos técnicos e os nossos motoristas e vêm.”</p>
--	--	---

		<p>“A ministra agora instituiu as AEC’ s (Actividades de Enriquecimento Curricular) mas nós já as tínhamos há muito tempo. Para além de também já oferecermos ao primeiro ciclo – não sempre porque nem sempre foi possível – a aprendizagem de uma língua estrangeira que aqui neste caso era o inglês. Nós já proporcionávamos o inglês. Isto é aquilo que nós fazemos em termos de educação extra-escolar e que a escola não lhes dá, mas que nós consideramos fundamental para eles.”</p> <p>“aqui o que elegemos foi a qualidade e, como tal, fez-se investimentos brutais a nível da educação”</p> <p>“O que eu acho neste país e nesta equipa especialmente é que tenta fazer muitas mudanças mas não dá tempo àquilo que é fundamental nas mudanças, que é dar tempo de avaliação e de reflexão. Eu não posso saber se estou a trabalhar bem se não me derem tempo para eu reflectir sobre o meu próprio trabalho e isso é uma falha. Estas correrias, que eu penso que são um bocadinho propositadas, exactamente para inibir as pessoas de reflectir e de pensarem, não trazem nada de positivo á educação, nem traz aos pais, nem traz aos restantes agentes educativos, porque isto cria instabilidade e nervosismo que é exactamente aquilo que não deve acontecer na educação. Nós só conseguimos trabalhar bem em climas de muita serenidade. Porque em climas de agitação social, e entre os da mesma classe é impossível fazer um bom trabalho. Porque estão desconfiados uns com os outros e isso era aquilo que não devia acontecer.”</p> <p>“há aqui um grande trabalho de desmistificar junto das famílias todos estes percursos diferentes dos normalmente assumidos. Porque eu tenho que trabalhar para aquilo que tenho. E eu não tenho no concelho uma população que queira seguir maioritariamente, ou que tenha competências para prosseguir estudos. Não tenho. Cada vez tenho menos. Se dantes chegávamos a ter quatro turmas via ensino. Agora temos uma do científico-natural e mais nada. Isto diz tudo.”</p> <p>Sobre as actividades de enriquecimento curricular:</p> <p>“há muito tempo que tínhamos definido que era importante arranjar programas freguesia a freguesia para ter os meninos nas escolas até mais tarde, pelo menos até ao horário de saída dos pais, porque andar na rua é o pior, andar sozinhos em casa é o pior que lhes pode acontecer”</p> <p>“A oferta é obrigatória, mas elas só se inscrevem se querem, cria aqui também alguns desequilíbrios depois na entrada no segundo ciclo. Uns sabem tudo, outros não sabem nada. Depois, eu tenho algumas indicações que o inglês e outra vão passar a curriculares.”</p> <p>M7 - Técnico superior da administração local</p> <p>“(…)é uma das grandes prioridades, e penso que tem de ser uma grande prioridade para qualquer autarquia.”</p> <p>“(…) assegurar a máxima qualidade ao nível do sistema de ensino”</p> <p>“a nossa intervenção enquanto autarcas (...) e dentro daquilo que são as nossas competências tem de ser sempre articulada com o que é oferecido na escola.”</p>
--	--	---

		<p>“Queremos dar o nosso contributo, respondendo a essas solicitações (...)</p> <p>“ a educação deve começar logo em primeiro lugar em casa”</p> <p>“as famílias têm um papel fundamental”</p> <p>“A escola tem um papel também que lhe está destinado.”</p> <p>“sempre com esse espírito de formação (...) para os orientar e para os tornar mais conhecedores, mais sábios (...) mas também a cidadania, e a forma de estar e de intervir na nossa sociedade, acho que é também uma preocupação grande.”</p> <p>“(...) a parte curricular que é assegurada (...) dentro da própria escola”</p> <p>“fomentar este gosto por questões de cidadania e de intervenção – causas sociais, causas desportivas, causas ambientais, etc.”</p> <p>“(...) projectos que a câmara tenta direccionar também se formar um pouco mais as nossas crianças e estarmos também a fazer civilidade para estas questões.”</p> <p>M9: Economista / formadora</p> <p>“ao nível de equipamentos, achámos que a oferta que tínhamos de espaços, ao nível do ensino secundário e do segundo e terceiro ciclo iria ser adequada, mas ao nível da rede do pré-escolar e do primeiro ciclo permitir-nos propor uma requalificação do espaço, uma nova organização da educação em termos de oferta de equipamentos.”</p> <p>“no sentido de uma igualdade de oportunidades para todos.”</p> <p>“Fizemos isso no pré-escolar. Temos uma rede de pré-escolar em todo o concelho. Todas as freguesias do concelho, com excepção de uma, têm um equipamento do pré-escolar. E todos os lugares e todas as localidades têm primeiro ciclo.”</p> <p>“no que diz respeito ao pré-escolar, não obstante isso, levámos os serviços de apoio à família a todo o concelho.”</p> <p>“nós apostámos muito na escola pública de qualidade.”</p> <p>“as nossas apostas fazem-se em simultaneidade. Se bem que haja alturas em que privilegiamos e incidimos, digamos assim, sobre um determinado nível de ensino. Mas de qualquer forma temos vindo a ter intervenções a vários níveis e ao longo do tempo. Essas apostas de que eu falei ao nível do pré-escolar e do primeiro ciclo também foram apostas dos últimos anos.”</p>
--	--	--

		<p>“a qualificação e a formação dos jovens é muito importante para o desenvolvimento deles, do concelho e do país. E daí que a escola profissional há dezassete anos foi uma prioridade desta autarquia.”</p> <p>“Trazer o ensino profissional permitindo, por um lado, qualificar os jovens para uma entrada no mercado de trabalho; sabemos que as escolas profissionais tiveram essa prioridade, mas simultaneamente os jovens têm oportunidade de prosseguir estudos, mesmo que não tivessem, na altura, seguido a via de ensino.”</p> <p>“a ligação entre a educação, a formação e o mercado de trabalho”</p> <p>“O projecto iniciou-se tendo como primeiro impulsionador a câmara municipal que rapidamente escolheu dois parceiros: na altura, a associação comercial e industrial, agora Associação Empresarial do Concelho de Rio Maior, e a Associação de Produtores Agrícolas do Concelho de Rio Maior. Inicialmente, este projecto era uma parceria de três entidades. Entretanto com as alterações da legislação, e com a construção das instalações definitivas, houve necessidade de fazer uma sociedade. Neste momento é uma sociedade comercial, uma sociedade por quotas, em que oitenta por cento do capital é da câmara e dez por cento de cada uma das outras entidades.”</p> <p>“a escola profissional tem um projecto perfeitamente consolidado em termos, não só locais mas regionais. Tem uma oferta muito diversificada. Tem uma oferta na área da mecânica, da electrotécnica, de áreas industriais de base. Tem sempre uma oferta também dos cursos da área da gestão, do marketing, da comunicação das vendas, enfim, da área comercial. Tem sempre uma aposta aí. E depois tem tido uma terceira aposta mais diversificada, com enfoque numa área ou noutra, por exemplo na área da animação, na área do ambiente, na área da higiene e segurança no trabalho. Neste momento é um projecto que conta com nove turmas. Três turmas sempre em cada ano e o princípio é o da reposição. Saem três, entram três.”</p> <p>“A escola superior de desporto foi um projecto que o presidente da câmara... há muitos anos, teve uma visão: Rio Maior vai criar infra-estrutura para poder ser a cidade do desporto, treinando os jovens, apostando nos jovens para poder ter efectivamente um conjunto de jovens na alta competição, mas para ter simultaneamente o desporto para todos.”</p> <p>“eu penso que com a construção dessas instalações e com a capacidade que a escola tem tido de se promover junto do meio, de fazer essas especializações, de interagir com o mercado em termos locais e regionais, e nacionais, está a tentar, e está a conseguir trazer para Rio Maior um trabalho muito grande que tem sido feito na área do desporto em Portugal. Tem os jovens a estagiar, perfeitamente integrados nas várias estruturas da região, desenvolvem</p>
--	--	---

		<p>trabalhos, interagem com as empresas. E a escola tem também apoiado também as outras escolas dos outros níveis de ensino.”</p> <p>“para além do ensino regular, feito um esforço bastante grande para atacar as áreas que não são as áreas da educação formal, mas são áreas complementares e que nos permitam que os jovens consigam ficar nas escolas.”</p> <p>“O concelho está a fazer um grande esforço, para além do tradicional de manter os jovens na escola até ao nono ano”</p> <p>“Todos os meninos ficam na escola e com última medida que nós adoptámos no concelho. Identificámos trinta e três jovens que não tinham concluído, até ao ano passado, o nono ano, e fizemos duas turmas daquele programa PETI/PIEF. Já integrámos dezassete e esperamos integrar os outros.”</p> <p>“o concelho fez uma grande aposta em termos da educação e formação de adultos. Vamos na sexta-feira conseguir entregar diplomas de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) a um por cento da população, através da Escola Secundária que dinamizou o Centro Novas Oportunidades.”</p> <p>“E temos cobertas todas as áreas. Iniciámos este ano a oferta das creches, iniciámos o processo como creche como apoio à rede solidária, mas neste momento estamos no processo de candidatura para duas creches públicas.”</p> <p>“Eu acho que a câmara tem que ser aqui – e continua a ser – o motor.”</p> <p>M 10 - Docente do 2º ciclo</p> <p>“ a questão da educação é uma questão fundamental para o desenvolvimento de uma qualquer comunidade, em qualquer sociedade.”</p> <p>“requalificação do parque escolar”</p>
--	--	--

ANEXO 4

Exmo. Sr. Vereador
Com o Pelouro da Educação

Assunto: Projecto de investigação sobre as políticas educativas municipais na Lezíria do Tejo: pedido de colaboração

No âmbito do 8º Curso de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Administração Educacional, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pretendo desenvolver um projecto de investigação na área das políticas educativas municipais.

Num processo de descentralização das políticas educativas do Estado central para o poder local, **queremos saber como se caracterizam as políticas educativas municipais no contexto sub-regional da Lezíria do Tejo a partir das percepções dos eleitos locais.**

Partindo da génese da reconfiguração do papel do Estado, procuraremos analisar o papel do Poder Local, enquanto pessoa colectiva que, em harmonia com os valores da democracia e dos princípios da descentralização da administração e da subsidiariedade, assume um papel de relevo na administração da Educação. Neste contexto, interessa-me o estudo e caracterização das políticas educativas municipais, enquanto estratégia política dos eleitos locais para o desenvolvimento das populações e do território.

A estratégia de investigação seleccionada é um estudo extensivo, através de uma abordagem naturalista de tipo descritivo e interpretativo. O dispositivo da investigação alicerçar-se-á na construção e realização de onze questionários e onze entrevistas semi-estruturadas e na análise e interpretação das mesmas; e da análise documental de documentos oficiais das autarquias: relatórios da actividade municipal do ano de 2007 e Diagnóstico e Plano de Desenvolvimento Social do programa da Rede Social.

Convicta de que este projecto pode representar um modesto contributo para a divulgação da intervenção educativa dos municípios da Lezíria do Tejo e ponto de partida para a partilha e reflexão sobre as políticas educativas municipais, solicito a V. melhor colaboração:

- resposta ao questionário;
- concessão de uma entrevista com duração prevista de 30 minutos;
- autorização para consultar diagnóstico e plano de desenvolvimento social da Rede Social.

Subscrevo-me com consideração e agradecendo antecipadamente a V. colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

A Mestranda

Elvira Tristão

Identificação e contactos:

Elvira Felicidade Ferreira Rodrigues Tristão

Professora na Escola Básica 2.3 de Pontével

Aluna do 8º Curso de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Administração Educacional, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa – 2º ano

Morada: R. Dr. Manuel Gomes da Silva, 27, 2º Esquerdo 2070-096 Cartaxo

Telefone: 243 000 917

Telemóvel: 939822011

E-mail: elviratristao@gmail.com

8º CURSO DE MESTRADO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL
DA FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA ESTUDO EXTENSIVO COM VISTA A
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO COM O TÍTULO REGISTADO:
“POLÍTICAS EDUCATIVAS MUNICIPAIS DA LEZÍRIA DO TEJO”

DECLARAÇÃO

Elvira Felicidade Ferreira Rodrigues Tristão, portadora do bilhete de identidade 7673026, aluna com o número 6408 da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Lisboa, declara que as declarações obtidas na presente entrevista serão objecto de fiel transcrição e apresentadas ao entrevistado para sua anuência, e têm como finalidade exclusiva a elaboração de estudo extensivo sobre As Políticas Educativas Municipais da Lezíria do Tejo, pela perspectiva dos eleitos locais, num quadro de desconcentração e descentralização administrativa e num território sub-regional determinado.

Pelo acima declarado, a transcrição da entrevista será facultada ao entrevistado no decurso dos trabalhos para, num prazo de 30 dias, se assim o entender, se pronunciar sobre a mesma.

Mais se declara que o objecto do estudo são as políticas municipais de educação no território da Lezíria do Tejo, e será garantido o anonimato dos entrevistados.

Cartaxo, 6 de Fevereiro de 2009

A Mestranda